



Máster Universitario en Formación del Profesorado de E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

2014-2015

PROYECTO FIN DE MÁSTER

**La enseñanza por competencias a través del método expositivo.
Un estudio de caso en ESO y Bachillerato.**

Autor: Taira San José Gómez.

Directores: Susana Elena Pérez y Manuel Luis Góngora García

Convocatoria extraordinaria 13 Julio 2015

Vº Bº Directores

El/La Estudiante

Fdo. Susana Elena Pérez

Fdo. Taira San José Gómez

Fdo. Manuel Luis Góngora García

AGRADECIMIENTOS:

Este Trabajo Fin de Máster ha supuesto mucho tiempo de dedicación que he podido emplear gracias a la comprensión, paciencia y buen humor de las personas que me rodean. Quisiera agradecer a mis hijos su enorme poder de adaptación y sus continuas palabras de ánimo, a mis padres su ejemplo de superación personal y perseverancia, y a Guillermo Roca y Verónica Llamas su apoyo incondicional sin el cual no estaría escribiendo estas líneas.

Quisiera, también, dar las gracias al personal docente de la Universidad, especialmente a Javier Hermida, Isabel López y Rafael Ruíz, así como al personal docente de los Colegios Salesianos de la Santísima Trinidad de Sevilla y Hermanas de la Caridad de Santa Ana de Sevilla por su valiosa y generosa aportación a este trabajo.

Y, por último y no por ello menos importante, mi agradecimiento a Susana Elena y Manuel Luis Góngora por su tiempo, por sus enseñanzas, por su esfuerzo y su paciencia puestos en un trabajo que en ocasiones no ha sido fácil para mí.

RESUMEN:

La gran cantidad de información recibida, los múltiples efectos de vivir en un mundo globalizado y los avances llevados a cabo en relación a las nuevas tecnologías, van abriendo paso a otros modelos de enseñanza-aprendizaje cuya validez resulta acreditada por la comunidad científica. Entre estos modelos se encuentra la educación basada en competencias y es ella la que fijará el punto de partida del presente trabajo, respecto a la cual nos preguntamos si las metodologías tradicionales de enseñanza pueden adaptarse y seguir siendo utilizadas o, por el contrario, deben ser reemplazadas por nuevas metodologías que respondan a las actuales necesidades. Para ello se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos recopilados en el Centro Salesianos de la Santísima Trinidad y Hermanas de la Caridad de Santa Ana ubicados en la provincia de Sevilla para averiguar qué metodologías docentes se están aplicando en dichos centros y cuál es su realidad educativa en torno a la enseñanza por competencias. Dadas las similitudes encontradas y de acuerdo a la información obtenida de la literatura especializada analizada para la presente investigación, podemos llegar a la conclusión de que la metodología expositiva, entendida como una metodología tradicional, es fundamental pero no suficiente para la enseñanza por competencias.

PALABRAS CLAVE: Competencias; Metodologías; Enseñanza; Expositivo.

ABSTRACT:

The amount of informant we currently deal with together with the effects of globalisation and the advancement of new technologies force us to rethink the traditional teaching and learning models. Among these models competency-based learning is the starting point of this study. In this context, the main research question is: Could traditional teaching methods be adapted or should be replaced by new teaching models? A quantitative and qualitative analysis has been carried out in two Schools in Seville - Centro Salesianos de la Santísima Trinidad and Hermanas de la Caridad de Santa Ana - aiming to investigate which methodologies are being used in practice and what is their reality in terms of competency-based learning. Given the similarities found between both institutions and based on the literature review, it could be possible to conclude that master classes are still primarily used and that this methodology is necessary but not sufficient to reach a competency-based learning.

KEYWORDS: Competencies, Methodologies, Teaching, Master class.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS..	4
2. MARCO TEÓRICO.....	7
2.1. ¿Qué entendemos por enseñanza por competencias?	8
2.2. El Método expositivo.	14
2.3. Relación de la enseñanza por competencias con el método expositivo.....	17
2.4. Algunas de las principales metodologías válidas para la enseñanza por competencias.....	20
3. METODOLOGÍA.....	24
3.1. Diseño de la investigación.....	24
3.2. Casos del estudio.....	25
3.2.1. Colegio Salesianos de la Santísima Trinidad, Sevilla.....	25
3.2.2. Colegio Hermanas de la Caridad de Santa Ana, Sevilla.	26
3.3. Método de recogida de datos.	26
3.4. Limitaciones del estudio.	29
4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS	30
4.1. Análisis del uso de metodologías en el aula	31
4.1.1. Resultado del análisis en el Colegio Salesianos.....	31
4.1.2. Resultado del análisis en el Colegio Santa Ana.	35
4.2. Análisis sobre la enseñanza por competencias.....	40
4.2.1. Resultado del análisis en el Colegio Salesianos.....	40
4.2.2. Resultado del análisis en el Colegio Santa Ana.	44
5. CONCLUSIONES.....	48
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
6.1. Fuentes en papel.	52
6.2. Fuentes electrónicas.	52
7. ANEXOS	58
7.1. Anexo I. Cuestionario de elaboración propia realizado a los profesores.....	58
7.2. Anexo II. Carta de presentación adjunta al cuestionario de elaboración propia entregada a los profesores.	62

1. INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

El informe elaborado en el año 2012 por el Programa para la evaluación internacional de alumnos¹ (PISA), sitúa como principal objetivo de cualquier sistema educativo que todo alumno, una vez terminada su etapa formativa, sea capaz de desenvolverse eficazmente en sociedad. Se trata de que cada individuo sea competente, es decir, “capaz de extrapolar su conocimiento, sus destrezas cognitivas y sus actitudes a contextos en principio extraños al mismo” (p.8).

En este mismo sentido, Zabala y Arnau (2007) destacan la importancia del desarrollo de las competencias clave, describiendo este tipo de enseñanza como el “recipiente apropiado para contener de forma rigurosa una enseñanza más acorde con una perspectiva de formación integral, en equidad y para toda la vida” (p.11).

Paredes, de la Herrán, Santos, Carbonell y Gairín (2009) hacen hincapié en que el continuo uso de las metodologías tradicionales hace cada vez más necesario un proceso de cambio, en el que se creen dinámicas y procedimientos que se adapten al momento educativo actual y favorezcan la enseñanza por competencias.

Por su parte, Alcoba (2012) analiza la necesidad de llevar a cabo una relación práctica y generalizada de métodos de enseñanza de cara al desarrollo de competencias y a facilitar al profesorado la elaboración de unidades didácticas. De este modo se podría cumplir mejor con la premisa regulada por la legislación española² respecto a la enseñanza por competencias, que la define como aquellas “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” y que la califica como una enseñanza obligatoria que debe ir vinculada a todas y cada una de las etapas de la vida académica del alumno³.

A pesar del acuerdo generalizado tanto de organismos internacionales⁴ como de la literatura especializada sobre la importancia de la aplicación de la enseñanza por competencias en los centros, lo cierto es que la realidad educativa española parece no acabar de implementar completamente la enseñanza por competencias en sus aulas. Por ello el objetivo del presente trabajo es aportar algo de luz sobre si los actuales métodos de enseñanza utilizados son apropiados para la enseñanza por competencias.

¹ Programme for International Student Assessment.

² Real Decreto Nº 1105, 2014, BOE Nº 3 de 3 de enero de 2015, p.172.

³ Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

⁴ Entre otros, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Consejo de Europa y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Desde el punto de vista práctico, la autora del presente trabajo ha podido observar durante su periodo de prácticas desarrollado en el Colegio Salesianos de la Santísima Trinidad de Sevilla realizado en el marco del Máster de Formación de Profesorado⁵, el uso de la metodología⁶ expositiva como método de enseñanza principal en cada una de las sesiones presenciadas, junto con la aplicación de otros métodos docentes usados complementariamente a la misma. En este contexto surge la siguiente pregunta: **¿es suficiente el método expositivo para la enseñanza por competencias?** La hipótesis principal de la investigación es que **la metodología expositiva, por sí misma, no resulta suficiente para la enseñanza por competencias.**

Este TFM lleva a cabo un análisis sobre el uso del método expositivo en relación a la enseñanza por competencias, así como de otros métodos de enseñanza complementarios.

El trabajo persigue los siguientes **objetivos**:

1. Analizar el uso de la metodología expositiva en el aula y su relación con la enseñanza por competencias.
2. Analizar el uso de otras metodologías complementarias al método expositivo y relevantes para la enseñanza por competencias.
3. Analizar el grado de aplicación de la enseñanza por competencias y sus principales dificultades en el caso objeto de estudio.

La metodología utilizada es de carácter descriptivo y se desarrolla en el Capítulo 3 del presente trabajo, utilizándose dos técnicas de recogida de datos e información: el estudio y análisis de la literatura especializada y un análisis empírico realizado a través de un cuestionario dirigido a los docentes de los centros Salesianos de la Santísima Trinidad (en adelante Colegio Salesianos) y Hermanas de la Caridad de Santa Ana (en adelante Colegio Santa Ana) ubicados en la provincia de Sevilla.

En definitiva la enseñanza por competencias es un tema de actualidad y en pleno desarrollo cuya adecuada aplicación conseguiría elevar los niveles de atención de cada alumno, cumplir con los objetivos trazados en la legislación vigente y las investigaciones científicas en este campo, y en resumen, despertaría en el alumno

⁵ Máster Oficial en Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas impartido por la Universidad Loyola Andalucía en su Campus de Palmas Altas.

⁶ Si bien los términos método y metodología, en sentido estricto y en función del contexto, pueden tener significados diferentes, en el presente trabajo se utilizarán como sinónimos.

una intención por aprender, ya que las metodologías propuestas para su aprendizaje se acercarían a la forma que éste tiene de interactuar con el mundo y de aprender del mismo.

2. MARCO TEÓRICO

Los efectos de la globalización, unidos al volumen de información recibida y a los avances desarrollados en la actualidad por una sociedad en continuo cambio, hacen necesario que se desarrolle un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje orientado a que el individuo alcance su pleno desarrollo y pueda lograr desenvolverse eficazmente en sociedad.

Desde la década de los setenta, existe un debate abierto sobre cuáles deberían ser estas nuevas formas de aprendizaje y los métodos de enseñanza que lo posibilitarían, coincidiendo gran parte de la literatura especializada, en la necesidad de combinar un aprendizaje basado en el desarrollo de competencias con una forma diferente de enseñar, que abandone el uso en exclusividad de las metodologías tradicionales y logre desarrollar una mayor conexión entre los ámbitos de educación y empleo.

Desde una perspectiva europea, algunas instituciones, como el Consejo Europeo en el año 2000 con la Estrategia de Lisboa, llevan a cabo acciones con el fin de intensificar la cooperación de sus Estados Miembros en materia de enseñanza, apareciendo claramente como una de estas acciones el desarrollo de competencias clave.

En este capítulo se define el concepto de enseñanza por competencias y se analizan sus enfoques, aspectos y tipologías de acuerdo a la legislación española vigente⁷ (ver Epígrafe 2.1). A continuación, se lleva a cabo un análisis del método expositivo (ver Epígrafe 2.2.), para después relacionar ambos conceptos y entender mejor si el método expositivo es suficiente para una enseñanza real por competencias (ver Epígrafe 2.3). Por último se presentan algunas metodologías que, según la literatura especializada, son válidas para la enseñanza por competencias y complementan al método expositivo (Ver Epígrafe 2.4).

⁷ Recogidas en el art. 2 de la Orden ECD/65/2015 de 21 de enero.

2.1. ¿Qué entendemos por enseñanza por competencias?

Encontrar en el campo de la investigación una definición única del término competencias no es una tarea sencilla, ya que desde el origen de su estudio se han desarrollado una gran cantidad de aproximaciones, definiciones y aplicaciones del concepto.

Según Mertens (1996) podemos considerar cuatro enfoques diferentes para estudiar el término competencias:

- El **enfoque conductivista**, desarrollado en Estados Unidos, identifica el término competencia con una conducta asociada a una tarea concreta que se desarrolla de manera satisfactoria para el que la ordena. Esta definición se basa en el proceso del cómo se hace y sitúa al docente en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El **enfoque funcionalista**, desarrollado en Inglaterra, establece la definición de competencias como el conjunto de habilidades y conocimientos aplicados en el desempeño de una función ocupacional a partir de unos requerimientos impuestos de manera general. Esta definición se basa en el resultado del trabajo, principalmente en aquello que la sociedad considera útil, pero no se centra en obtener todas las potencialidades de la persona.
- El **enfoque constructivista** entiende el concepto de competencias como el conjunto de procedimientos propios adquiridos para resolver una situación problemática concreta. Esta definición se basa en el contexto, en las personas, en sus objetivos y sus posibilidades. El proceso de enseñanza-aprendizaje descansa en la asimilación (incorporación de información y ajuste de la misma al conocimiento previo) y en la acomodación (incorporación de las experiencias).
- El **enfoque holístico o integrado**, desarrollado principalmente en Australia, identifica la definición de competencias con aquellos atributos necesarios que una persona tiene para el desempeño del trabajo, teniendo como precedente la norma apropiada a cada situación. Esta definición se basa en la conexión del enfoque conductivista y el constructivista, relacionando los conceptos de atributos y contexto. El docente forma, acompaña y convierte al alumno en protagonista de su aprendizaje.

Dicho autor señala que el resto de interpretaciones que se pueden encontrar en la literatura especializada son solo variaciones o adaptaciones de los señalados.

Años más tarde, Tobón (2008) elabora un quinto enfoque llamado **sistémico-complejo**, no incluido en la lista elaborada por Mertens (1996), dando un paso más en la definición del concepto. Éste considera que toda persona debe ser formada

desde un proyecto ético de vida en el que, además de una autorrealización como profesionales idóneos y emprendedores, realicen una aportación como individuos al tejido social, afianzando la unidad e identidad de cada ser humano y no su fragmentación.

Este punto de vista busca formar personas competentes pero sin perder de vista el sentido de la vida, la espiritualidad o la conciencia de sí, ampliando la definición tradicional.

A partir de estos cinco enfoques son muchos los autores y múltiples los textos legislativos que han tratado de definir el término competencia, coincidiendo la mayoría de los examinados para el presente trabajo en dos aspectos o rasgos característicos fundamentales y complementarios entre sí: aspecto estructural y aspecto funcional.

Según su aspecto estructural las competencias clave son definidas como atributos, habilidades, capacidades o procedimientos que permiten aplicar el conocimiento adquirido. Podríamos diferenciar dos corrientes de pensamiento:

a) La **primera corriente** establece que las competencias son habilidades desarrolladas a partir de unos conocimientos previos.

En esta línea, Perrenoud (2004) afirma que las competencias no son en sí mismas conocimientos, sino capacidades.

b) Una **segunda corriente** hace coincidir ambos conceptos, el de habilidades y conocimientos, no definiendo las primeras como una consecuencia de los segundos, como observábamos en la corriente anterior.

Al respecto, Villa y Poblete (2011) conceptualizan el término competencias como la integración de varios elementos enumerados como “conocimientos, técnicas, actitudes, procedimientos y valores” (p.148). En la misma línea, Erice y Geli (2007)⁸ las definen como el “conjunto complejo e integrado de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores” (p.14).

Esta segunda corriente desarrolla, además, una relación que no contempla la primera, integrando el término competencias con el de valores, considerando que uno de los objetivos del ejercicio eficaz y pleno de las competencias es llegar a un desarrollo sostenible de las mismas. Esta idea de competencias sostenibles, se relaciona claramente con el enfoque sistémico-complejo citado con anterioridad por Tobón (2008).

⁸ Citado en Aznar, Martínez y Piñero (2014).

Según su aspecto funcional, las competencias clave tienen la finalidad de resolver con éxito, a través de la interacción, situaciones diversas que se plantean a lo largo del desarrollo de la vida diaria, bien como un problema o un reto.

En este punto, es interesante apuntar que todos los autores coinciden en afirmar que toda competencia debe estar orientada a resolver situaciones diversas.

A modo ilustrativo, Perrenoud (2004) atribuye a las competencias la finalidad de “hacer frente a un tipo de situaciones” (p.11), a las cuales, Villa y Poblete (2011) llaman “situaciones problemáticas” (p.148) añadiendo, además, que todo individuo que se enfrente a la resolución de las mismas debe demostrar “que es capaz de resolverlas” (p.148).

Teniendo como base el análisis conceptual realizado y que, según Delors (1996), la misión de educar debe organizarse alrededor de cuatro aprendizajes: “saber, saber hacer, saber estar y saber ser” (p.34), se han examinado cada una de las **siete competencias clave** reguladas por el sistema legislativo español⁹ (ver Figura 1), habiéndose tenido en cuenta para ello la bibliografía recogida en la legislación española, así como el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002) y el Parlamento Europeo (2006):

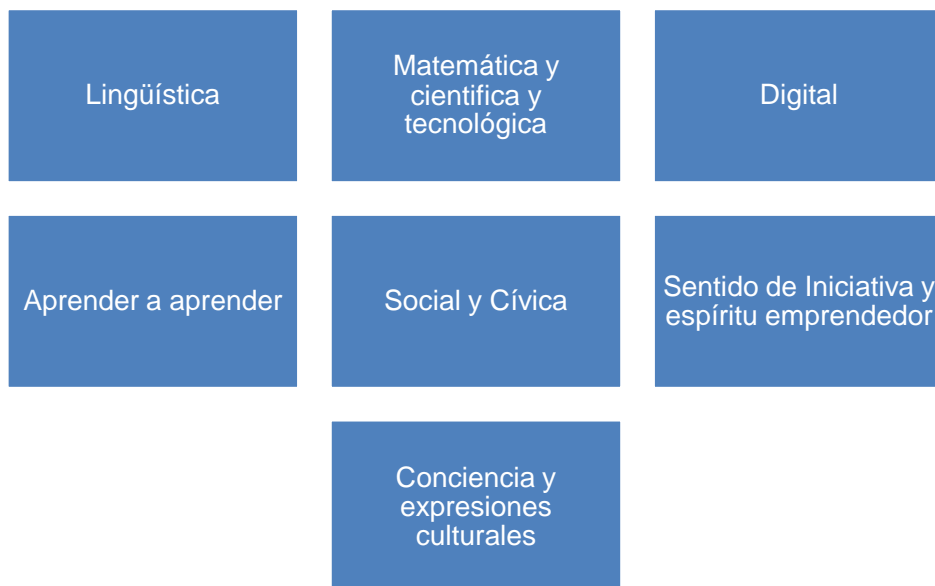


Figura Nº 1: Las siete competencias clave del sistema educativo español.
Fuente: Orden ECD/65/2015 de 21 de enero.

⁹ Según expresa la Orden ECD/65/2015 de 21 de enero.

- **COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.**

“Aprender a escribir, escribir para aprender” (Castello, 2008). Educadora.

La **competencia lingüística** es la capacidad para utilizar la lengua, tanto hablada como escrita, con el fin de representar, comprender e interpretar la realidad y poder llevar a cabo la construcción de conceptos, sentimientos y pensamientos, poniéndolos al servicio como herramienta, para la elaboración y transmisión de opiniones, discursos e informes en cualquier tipo de interacción lingüística social o cultural.

Es considerada por la mayoría de las fuentes examinadas¹⁰ la primera de las competencias, siendo una de las tareas principales del docente facilitar un aprendizaje lingüístico de calidad en un entorno de producción en masa de textos discontinuos a través de las nuevas tecnologías (Castello, 2008).

- **COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA.**

“Las matemáticas poseen no sólo la verdad, sino cierta belleza suprema. Una belleza fría y austera, como la de una escultura” (Russell, 1940). Filósofo, matemático y escritor británico.

“El verdadero progreso es el que pone la tecnología al alcance de todos” (Ford, 1920). Empresario industrial estadounidense.

La **competencia matemática** es la habilidad para desarrollar y aplicar las formas de conocimiento, razonamiento y expresión matemáticos a través de destrezas y actitudes que desarrollen el aprendizaje de los números, medidas, estructuras, operaciones y representaciones matemáticas, con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas¹¹.

Según el trabajo publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea (Parlamento Europeo, 2006) “una actitud positiva en matemáticas se basa en el respeto de la verdad y en la voluntad de encontrar argumentos y evaluar su validez” (p.394).

La **competencia científica y tecnológica** se puede definir como la capacidad para valorar, comprender y abordar de una manera consciente y racional los hechos y consecuencias acontecidos en la naturaleza, a través de la investigación científica, la construcción de preguntas y elaboración de conclusiones, para poder identificarlos en la práctica e identificar las

¹⁰ Castelló (2008) y Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2002) entre otras.

¹¹ En esta definición son coincidentes el Parlamento Europeo (2006) y la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero.

oportunidades de crecimiento continuo que la vida real nos brinda a través de ellos. Ha sido muy apoyada por iniciativas como la Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI desarrollada por la UNESCO en 1999.

- **COMPETENCIA DIGITAL.**

"Pienso que hay mercado en el mundo como para unos cinco ordenadores" (Watson, 1948).
Presidente de la Junta Directiva de IBM.

La **competencia digital** puede ser definida como el conjunto de habilidades necesarias para ser eficiente en el manejo de las nuevas tecnologías y ser capaz de cubrir las necesidades que puedan surgir en entornos laborales, de tiempo libre y de comunicación a través de su manejo eficaz.

En este punto, cabe destacar que aunque España sea el primer país en tiempo invertido para la formación de su profesorado en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) parece que el mismo no es suficiente (Instituto Nacional Español de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2013).

- **APRENDER A APRENDER.**

"Yo no enseño a mis alumnos, solo les proporciono las condiciones en las que puedan aprender" (Einstein, 1945). Científico alemán.

Aprender a aprender es la competencia que se define como la adquisición del conjunto de destrezas necesarias para dominar los procesos del aprendizaje relacionados con la información y el tiempo que se utilizan para alcanzar el mismo de una manera significativa y el autoconocimiento personal del alumno, para aprovechar sus capacidades al máximo con motivación y confianza.

De acuerdo con esta definición podríamos incluir esta competencia dentro de un nivel superior, ya que su adquisición exige la adquisición de unas capacidades básicas como son la lectura o la escritura. Aun así, tras alcanzar un nivel de madurez óptimo, esta competencia representa para el alumno una base irrenunciable para su desarrollo académico a lo largo de su vida (Martín, 2008).

- **COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS.**

"En la sociedad, el hombre sensato es el primero que cede siempre. Por eso, los más sabios son dirigidos por los más necios y extravagantes" (Bruyer, 1630). Escritor y moralista francés.

Las **competencias sociales y cívicas** se definen como la obtención de aquellas destrezas que preparan a las personas para poder participar y

desenvolverse de forma cívica en sociedad, de acuerdo a las estructuras que de dicha sociedad se derivan, a su realidad presente y pasada, tratando de aportar una mejora a la misma.

Según Caride (2002) vivimos en un mundo cada vez más independiente en el que las realidades sociales, políticas y económicas están en continuo cambio, por lo que el aprendizaje de esta competencia nos preparará mejor para ese futuro desconocido y al que todo individuo deberá enfrentarse.

- **SENTIDO DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR.**

“No hay viento favorable para el que no sabe dónde va” (Séneca, 4 a.C.- 65 d.C). Filósofo, político, orador y escritor romano.

En este caso, nos encontramos con aquella habilidad que toda persona tiene para **transformar las ideas en actos**, con el fin de alcanzar unos objetivos, ejecutando con destreza y creatividad su planificación y gestión, siendo conscientes del contexto en el que se desarrollan los mismos.

Al respecto, vivimos en una sociedad necesitada de personas emprendedoras que acepten los cambios y asuman nuevos desafíos para potenciar las políticas de empleo y desarrollo, debiéndose impulsar estrategias de formación docente al respecto (Saparito, Elam, y Brush, 2009) y (Manso y Thoilliez, 2014).

- **CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES.**

“Cada cultura absorbe elementos de las culturas cercanas y lejanas, pero luego se caracteriza por la forma en que incorpora esos elementos” (Eco, 1932). Escritor.

Es la habilidad para estimar desde una posición amplia y general las manifestaciones culturales propias y ajenas, conociendo, comprendiendo, apreciando y valorando su expresión en los distintos medios y participando de forma activa en la conservación y desarrollo de la cultura propia y en el respeto por la ajena.

Se asume en esta definición la idea de Byram (1997)¹² y su visión general de esta competencia desde un punto de vista intercultural, donde el aprecio de la cultura propia empieza por el respeto y conocimiento de las demás.

¹² Citado en Vinagre (2014).

2.2. El Método expositivo.

Llegados a este punto, es necesario profundizar en el **concepto del método expositivo**, sus enfoques, las consecuencias de su aplicación y el rol que debe desempeñar dentro del actual sistema de enseñanza, para poder analizar, con posterioridad, si el mismo es o no suficiente para la enseñanza por competencias.

Alcoba (2012) define el concepto de métodos de enseñanza como “el conjunto de técnicas y actividades que un profesor utiliza con el fin de lograr uno o varios objetivos educativos” (p.96), destacando como método tradicional por excelencia el método expositivo que se considera un método de naturaleza pasiva y utiliza para su desarrollo la exposición verbal de los contenidos por parte del docente. Su fin último es “transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante” (De Miguel, 2005, p.40).

La metodología expositiva abarca diversos instrumentos de trabajo, tales como:

- La exposición: Es una sesión expositiva, explicativa y/o demostrativa de un profesor o alumno sobre los contenidos objeto del aprendizaje (De Miguel, 2005).
- La clase magistral: Se trata de una sesión donde el profesor o experto el que “monopoliza el turno de habla en la exposición del discurso (...) cuyo aporte es la interacción audio-oral y comunicación no verbal que esta produce” (Morell, 2004, p.11).
- El panel de expertos: Es una exposición de varios expertos ante un auditorio, pudiendo ser en este caso también alumnos, que proporciona varios puntos de vista sobre un tema común. La finalidad es recabar información desde posiciones variadas (Luna y Porras, 2014).
- La mesa redonda: Es una “confrontación de opiniones en torno a un tema por un grupo de expertos, bajo la dirección de un moderador, pudiendo los participantes alinearse en torno a dos o más posturas dependiendo del formato” (Alcoba, 2012, p.100).
- Debate Público: Se entiende como una conversación entre dos o más expertos ante un auditorio sobre un tema conocido (Vega, 2012).
- Entrevista Pública: Se realiza cuando un grupo de alumnos hace preguntas a un especialista ante un grupo más numeroso. Tiene como finalidad que el aprendizaje se desarrolle con público, para que finalice en un debate entre todos los participantes, dando mayor riqueza a la información recibida.

Existen en la actualidad dos corrientes diferenciadas al respecto que han dado lugar a opiniones encontradas:

- En primer lugar, existe una **corriente** más crítica con el método expositivo que surge a raíz de definiciones que lo califican como un “proceso en el que los apuntes del profesor pasan a ser de los alumnos, sin haber pasado por la mente de ninguno de ellos” (Walker y McKeachie, 1967, pp.13-14)¹³.

Definiciones como ésta han dado lugar, en ocasiones, a poner en práctica de una forma equivocada esta metodología de enseñanza, cuya aplicación se extiende hasta la actualidad limitando gravemente la potencialidad comunicativa y motivadora del alumno (Paredes et al., 2009).

Consecuencia de todo ello autores como Acaso (2013) o Gómez y Rodríguez (2014) advierten de la necesidad de abrir un proceso de cambio de los actuales métodos de enseñanza y conseguir superar el relato lineal actualmente utilizado en exceso en las escuelas.

- En segundo lugar, y de acuerdo a los descubrimientos relativos al funcionamiento de la mente humana, existe otra **corriente** en la que algunos autores han interpretado la funcionalidad del método adaptándola a un aprendizaje significativo por recepción y por descubrimiento. Al respecto Morell (2004), Ausubel (1968) y Paredes et al. (2009) han redefinido este método docente como un método que aplicado adecuadamente resulta fundamental para la enseñanza en la actualidad, contribuyendo a la construcción de nuevas estructuras de conocimiento.

No es mi intención entrar con mayor profundidad en este debate, pese a su interés, ya que no es el objeto de este trabajo, pero gracias a su estudio podemos ilustrar los principales aspectos, tanto positivos como negativos, de la aplicación del método expositivo en el aula (ver figura 2).

¹³ Citado en Morell (2009).

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Puede generar un desarrollo intelectual en el alumno en un tiempo breve por la exposición inmediata de información relevante relacionada con la materia enseñada.	Puede limitar como única fuente las proporcionadas por el profesor.
Puede conseguir explicar de una manera simple conceptos complejos.	La exposición es la única función docente.
Es muy útil para explicar otras metodologías que se pondrán en práctica.	Puede limitar la interacción entre profesor y alumno.
Una buena actuación del profesor puede aumentar la motivación en el alumno por aprender y ofrecer un enfoque crítico de la materia.	Su empleo abusivo o exclusivo puede limitar el seguimiento de la evolución del alumno por el profesor.
Puede desarrollar un aprendizaje significativo por recepción y descubrimiento, contribuyendo a nuevas construcciones de conocimiento.	Fomenta una escasa participación del alumno.
Muy adecuado para grupos numerosos, frente a los que se simplifica la necesidad de herramientas necesarias para el acto docente.	La simple repetición de contenidos se reduce a controlar la memoria verbal del alumno.

Figura 2: Principales aspectos de la aplicación del método expositivo.

Fuente: Elaborado a partir de Rodríguez Sánchez (2011), Paredes et al. (2009), De Miguel (2005) y Morell (2004).

Tras el análisis bibliográfico realizado, parece razonable afirmar que **la práctica del método expositivo no es buena o mala en sí misma** ya que, de acuerdo con lo expuesto en la tabla anterior y dependiendo de su aplicación, éste tendrá consecuencias positivas o negativas al respecto.

Para minimizar al máximo las consecuencias negativas expuestas, procedemos a resumir los principales aspectos para conseguir un uso adecuado de la metodología expositiva:

- En primer lugar, se debe cuidar la labor docente, “organizando bien la información” que se expondrá, “persiguiendo la claridad expositiva, fomentando el interés del alumno y ofreciendo al final una síntesis de lo expuesto” (Rodríguez Sánchez, 2011, p.89).
- En segundo lugar, se “fomentará la participación de los estudiantes” (Rodríguez Sánchez, 2011, p.89), ya que este método admite tanto la exposición del profesor como la del alumno, retroalimentándose así el primero de las reacciones del segundo. En esta línea John Hattie (2012) comenta que cuando profesor y alumno intercambian sus papeles, aumentan los efectos sobre el aprendizaje.
- En tercer lugar, orientar su aplicación tanto hacia un aprendizaje significativo por recepción (Ausubel, 1968) como a un aprendizaje significativo por

descubrimiento a través de la “sugerencia, la reflexión creativa, la crítica, la elaboración alternativa, etc.” (Paredes et al., 2009, p.2).

- Por último, “no utilizarlo como único recurso didáctico sino como uno más de su repertorio, que combina y complementa con otros métodos” (Rodríguez Sánchez, 2011, p.89).

En este punto nos preguntamos si en la actualidad una metodología tradicional como es la enseñanza expositiva es suficiente para facilitar al alumno el aprendizaje por competencias y si necesita ser complementada con otros métodos de enseñanza para conseguir este fin.

2.3. Relación de la enseñanza por competencias con el método expositivo.

La OCDE, a través del Programa PISA¹⁴, viene desarrollando desde 1997 una herramienta de medida para analizar la formación adquirida en competencias de los estudiantes al final de su etapa educativa obligatoria. Los resultados obtenidos en cada período¹⁵ ponen de manifiesto la importancia de la adquisición de competencias para el rendimiento académico y el distinto grado de desarrollo que se ha dado de este tipo de enseñanza en los estudiantes de cada uno de los Estados participantes en el Programa. Los resultados obtenidos por España en el año 2012 en comparación con la media de la OCDE y de la Unión Europea se muestran en la siguiente tabla:

Tabla Nº 1: Resultados Programa Pisa 2012. Fuente: Informe PISA 2012.

	Resultado OCDE	Resultado UE	Resultado España
Matemáticas	494	489	484
Lectura	496	489	488
Ciencias	501	497	496

En el año 1999, con la Declaración de Bolonia¹⁶, la Unión Europea comienza a dar su apoyo a la enseñanza basada en competencias y es en el año 2006¹⁷ cuando el Estado español asume este compromiso legislando a favor de este tipo de enseñanza.

¹⁴ Para más información ver: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>.

¹⁵ El Informe PISA se lleva a cabo regularmente en un intervalo constante, actualmente cada 3 años.

¹⁶ Disponible en http://www.uah.es/universidad/espacio_europeo/documentos/declaracion_bolonia.pdf

¹⁷ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En esta línea, la Orden ECD/65/2015¹⁸ establece que “las competencias clave deberán estar estrechamente vinculadas a los objetivos definidos para la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato” (BOE español N°25, Sec.I, p.6989).

Actualmente, los sistemas educativos se encuentran, en general, en un proceso de implantación y mejora en este campo, pero dado el apoyo legislativo español desde el año 2006 a este tipo de enseñanza nos preguntamos el porqué de tan bajos resultados.

Por otra parte, Acaso (2013) se refiere a este tema y afirma que en la actualidad se produce un abuso del método expositivo, describiendo el espacio en el que se emplea el mismo con las palabras siguientes:

“vemos un aula, un lugar cerrado y aislado del mundo, vemos una figura de pie y unas cuantas figuras sentadas, vemos que detrás de la figura que está de pie, hay una pizarra, vemos que las figuras que están sentadas están quietas, mientras que la que está de pie deambula por los estrechos pasillos que dejan las mesas apretadas debido a que hay menos espacio del necesario” (p.10).

Y es que gran parte de la comunidad científica se ve en la necesidad de explicar “el escaso interés de los estudiantes por su aprendizaje”, cuestionando si los “procesos metodológicos más adecuados para generar cambios actitudinales” son los utilizados actualmente o quizás la actual realidad educativa debiera dejar de “centrarse exclusivamente en la transmisión de conocimientos objetivos para incluir espacios de reflexión y de toma de decisiones” (Rodríguez Gómez, 2009, p.61).

Por todo ello, tras el análisis de la literatura especializada, exponemos a continuación algunos de los que podríamos llamar fundamentos en los que se apoya la enseñanza basada en competencias y su relación con el método expositivo:

- a) La enseñanza basada en competencias **se fundamenta en “la acción”** (p.12) y en una formación orientada a la misma (Bunk, 1994), en la cual la interacción entre alumno-profesor y alumno-alumno es fundamental para que se desarrolle.

De acuerdo con esta idea, sería necesario que la metodología expositiva fuese complementada con otros métodos de enseñanza de carácter activo¹⁹,

¹⁸ Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

¹⁹ Metodologías activas son aquellos métodos de enseñanza donde se fomenta la participación activa del alumnado, como por ejemplo el aprendizaje basado en problemas, método del caso, aprendizaje cooperativo, etc. Para más información ver epígrafe 2.4 del presente trabajo.

para así suplir las carencias de la exposición como tal y pueda desarrollarse eficazmente la enseñanza por competencias.

- b) La enseñanza basada en competencias **se fundamenta en el aprendizaje significativo**, es decir, que el estudiante relacione la información recibida con la ya aprendida anteriormente, integrando ambas y construyendo así nuevas estructuras de conocimiento. Según Zúñiga, Leiton y Naranjo (2014) para que un alumno sea competente debe hacer uso de este conocimiento para aplicarlo frente a los acontecimientos que le rodean. Villa y Poblete (2011) comparten esta idea afirmando que debe hacerse al estudiante “responsable de un aprendizaje significativo y autónomo” (p.147-148).

Por ello y aunque, como ya se comentó en el Epígrafe 2.2., el método expositivo puede orientarse hacia un aprendizaje significativo por recepción y descubrimiento siempre y cuando se dé la buena comprensión del discurso (Morell, 2004), su calidad y atractivo son una condición indispensable pero no suficiente para lograr alcanzar las competencias. (Sánchez, Santos, Fuentes, y Núñez, 2015).

Reforzando esta idea, la legislación vigente actual añade que para la adquisición de las competencias clave es necesario un proceso de desarrollo de las mismas en el que se van consolidando nuevos niveles de conocimiento adquirido (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre).

- c) La enseñanza basada en competencias **se fundamenta en un aprendizaje permanente**, es decir, que debe perfeccionarse de manera continua a lo largo de toda la vida del individuo, siendo según Delors (1996) una educación “sin límites temporales, ni espaciales” (p.84).

Sin embargo, según pone de manifiesto Hernández (2008), el currículo definido para estas etapas, tal y como está diseñado, impide el aprendizaje permanente de competencias al tener un impacto en el alumno escaso e insuficiente para vincular el aula al sector productivo. Es en estas etapas cuando “se enseñan los fundamentos científicos y técnicos” y en la etapa profesional cuando “se aplican y adquieren las habilidades y destrezas imprescindibles”. Por tanto, sería necesario desarrollar un “currículo más flexible” enfocado a modelos pedagógicos que entiendan que la realidad actual es “cambiante e inestable” la cual “requiere emprender acciones en situaciones de incertidumbre propias e inherentes a los tiempos posmodernos” (Hernández, 2008. p.228).

El problema no es tanto que el método expositivo se aplique o no, sino también la forma en la que se elabora en la actualidad el currículo educativo, tema sin duda muy interesante para futuras líneas de investigación.

- d) El aprendizaje por competencias **no debe ser realizado de forma aislada** ya que una o varias competencias pueden ejercitarse y desarrollarse en una situación concreta a la vez, tal y como se regula en el Real Decreto 1105/2014 ²⁰, que define el concepto de competencia como aquellas “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza” (p.172).

Parece razonable identificar la enseñanza basada en competencias con un proceso de globalización educativa, donde cada una de ellas, sin perder su importancia, formara parte de un todo como piezas fundamentales.

- e) Por último, para realizar una enseñanza efectiva en competencias **se debe utilizar el trabajo en grupo**, porque esta forma de trabajar obliga al docente a ponerse de acuerdo para crear ambientes o contextos que sean capaces de generar las condiciones para facilitar este tipo de aprendizaje (Malpica, 2012). De acuerdo con esta idea podemos decir que, aun usándose el método expositivo, deberán aplicarse además distintas técnicas de trabajo en grupo que se complementen para que se desarrolle un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz por competencias (Rodríguez Sánchez, 2011).

Como conclusión y pese a sus al menos “ocho siglos de existencia”, no cabe duda de que al método expositivo “le queda mucha vida por delante aunque, eso sí, deberá perder parte de su protagonismo y monopolio didáctico y compartirlo con otras metodologías que habrán de emplearse cuando así se considere necesario”. (Rodríguez Gómez, 2011, p.87).

Por ello, a continuación se analizan algunas de las principales metodologías consideradas válidas para la enseñanza por competencias.

2.4. Algunas de las principales metodologías válidas para la enseñanza por competencias.

Desde una perspectiva general, los métodos de enseñanza deberían ser aplicados de acuerdo a los objetivos que se marque el profesor a la hora de enseñar y, en función de ellos, aplicar en combinación unos métodos u otros.

De Miguel (2005) afirma de acuerdo con esta idea que “lo importante es que el alumno se enriquezca trabajando en todas las metodologías” (p.35).

Teniendo esto en cuenta y la necesidad de fundamentar la enseñanza basada en competencias en la acción (Bunk, 1994), a continuación se examina el concepto de

²⁰ Art. 2.1.c del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

metodología activa y se analiza cuáles son algunas de las formas en las que la misma se desarrolla para lograr una enseñanza por competencias de éxito.

La principal finalidad de la metodología activa es que el alumno no esté pasivo ante la información que recibe sino que “puedan desarrollar proyectos y actividades que le permita descubrir, aplicar y desarrollar el conocimiento” (Vallejo y Molina, 2011, p.209).

Sánchez-Santamaría (2014) manifiesta que para una enseñanza orientada al desarrollo de competencias profesionales deben crearse nuevos contextos en los que se introduzcan y combinen, paulatinamente, otras metodologías de carácter activo.

En esta línea, han surgido numerosas metodologías activas, de eficacia contrastada, entre las que se encuentran, entre otras, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el estudio compartido, el estudio dirigido, el método de expertos (Robledo, Fidalgo, Arias y Álvarez, 2015), el aprendizaje orientado a proyectos (De Miguel, 2005), el seminario, juego de roles, brainstorming o el trabajo de grupo (Alcoba, 2012).

De Miguel (2005), al referirse a los métodos de enseñanza centrada en el desarrollo de las competencias, menciona el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo, entre otros, como tres de los métodos idóneos para este tipo de enseñanza.

En la misma línea, Rodríguez Sánchez (2011) reconoce que “representantes de las metodologías activas de probada eficacia y empleo muy extendido son el método del caso, el aprendizaje basado en problemas, el trabajo en grupos colaborativos o el portafolio, por no mencionar otros métodos que aprovechan intensivamente las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)” (p.86).

Un estudio llevado a cabo por Robledo et al. (2015) demuestra que “el ABP²¹ es, de todas las metodologías analizadas, la que más contribuye al desarrollo de competencias instrumentales, sistémicas y personales en los universitarios” (p.378).

Para el presente trabajo, dada la imposibilidad real de analizar todas ellas, se presentan tres metodologías activas consideradas por los citados autores como favorecedoras de la enseñanza por competencias: **Aprendizaje basado en problemas, Estudio de casos y Trabajo cooperativo**. La Figura que sigue a continuación define cada una de ellas y expone sus principales objetivos.

²¹ ABP: Aprendizaje basado en problemas. En el presente trabajo, por ser de uso más generalizado, utilizaremos sus siglas en inglés: PBL (Problem-Based Learning).

Metodologías activas	Definición	Principal Objetivo
Aprendizaje basado en problemas	Un grupo pequeño de alumnos analiza y resuelve un problema con la ayuda de su profesor.	Elaborar, por parte de los estudiantes, un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje, lograr dicho aprendizaje y trabajar colaborativamente.
Estudio de casos	Consiste en proporcionar a los alumnos una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas, de la vida real, para que se estudien y analicen.	Entrenar a los alumnos en la generación de soluciones para los posibles problemas de carácter complejo que se presenten en la realidad futura.
Trabajo cooperativo	Consiste en hacer que los alumnos trabajen juntos, durante una hora de clase, durante varias semanas, para alcanzar objetivos de aprendizaje compartidos y completar juntos unas tareas específicas.	Alcanzar objetivos de aprendizaje compartidos, priorizando la cooperación y la colaboración frente a la competición. Desarrolla el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación.

Figura 3. Definición de los métodos PBL, estudio de casos y trabajo cooperativo.

Fuente: Elaborado a partir de De Miguel (2005), Alcoba (2012) y Sánchez, Santos, Fuentes y Núñez (2015).

Como ocurre con cualquier tipo de metodología o herramienta, existen una serie de ventajas e inconvenientes que el docente debe valorar a la hora de ponerlas en práctica. La Figura 4 resume las principales ventajas e inconvenientes de estas tres metodologías:

	Principales Ventajas	Principales Inconvenientes
Aprendizaje basado en Problemas	Permite analizar y resolver cuestiones propias de la práctica profesional y fomenta el trabajo grupal e interprofesional.	Dificultad en la implantación por la falta de habilidades básicas investigativas del alumnado.
Estudio de casos	Desarrolla la habilidad creativa, la capacidad de innovación y conecta la teoría con la práctica enseñando a vivir en sociedad.	Gran dependencia de las habilidades docentes, uso limitado por la dificultad en la construcción del caso en algunas materias y elevada dificultad para su realización en grupos muy numerosos.
Trabajo cooperativo	Crea interdependencia positiva (cada miembro es responsable del éxito del grupo) y ayuda a desarrollar habilidades básicas del trabajo en grupo.	Requiere una participación muy activa de los alumnos y gran constancia y paciencia por parte del profesor.

Figura 4. Principales ventajas e inconvenientes de los métodos PBL, estudio de casos y trabajo cooperativo.

Fuente: Elaborado a partir de De Miguel (2005).

En suma, sería conveniente que el trabajo original y creativo del profesor tuviera como principal objetivo la identificación y propuesta de una serie de metodologías que, combinadas entre sí y teniendo cabida el método expositivo, facilitaran un aprendizaje integrado del alumno a través de la adquisición real de las competencias clave y asimilando las mismas como herramientas para su desarrollo vital en el futuro.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la investigación.

Para la elaboración de este trabajo se ha seguido una metodología tanto cuantitativa como cualitativa.

En primer lugar, ha sido seleccionada y examinada parte de la literatura especializada relacionada con la enseñanza por competencias, tema principal del presente trabajo.

El material analizado y desarrollado, tanto por investigadores expertos en la materia como por equipos legislativos e instituciones de distinta índole, constituye el marco teórico del presente trabajo (ver Capítulo 2) y se completa con los datos empíricos obtenidos in situ en el contexto objeto de la investigación (ver análisis de resultados en Capítulo 4).

El mencionado material ha sido examinado y analizado intentando abarcar el mayor número posible de documentación relevante, teniendo como premisa fundamental la limitación temporal para el desarrollo de esta tarea y haciendo una clasificación del mismo en dos áreas: enseñanza por competencias y métodos de enseñanza, con el objetivo de analizar la interacción entre ambas y sus consecuencias en el ámbito docente.

En segundo lugar, se ha realizado una investigación de campo y se ha llevado a cabo un **análisis empírico** para averiguar qué métodos docentes se utilizan para la enseñanza en los centros educativos objeto de este estudio - Colegios Salesianos y Santa Ana de Sevilla - y cuál es el alcance de la enseñanza por competencias desarrollada por sus docentes.

Para el trabajo de campo se emplea como método de recogida de datos un **cuestionario** que incluye aspectos tanto cualitativos como cuantitativos. Cuantitativos en cuanto que alguna de las variables investigadas, como por ejemplo los porcentajes de aplicabilidad de los métodos de enseñanza, serán observadas para ser susceptibles de cuantificación. Cualitativos ya que el cuestionario incluye un número de preguntas abiertas para recabar la opinión de los profesores sobre las particularidades de sus métodos de enseñanza y su aplicabilidad en el campo de las competencias.

El análisis del problema citado y las subsiguientes propuestas de mejora y recomendaciones para el centro pretenden servir de base para transformar el acto didáctico y suponen el punto de partida para lograr una mejora en la calidad educativa de la enseñanza por competencias en los centros objeto de estudio,

De acuerdo a su alcance temporal, el trabajo de campo ha sido realizado durante el mes de Abril de 2015.

3.2. Casos del estudio.

Los casos del estudio llevado a cabo para el presente trabajo son los centros **Salesianos de la Santísima Trinidad y Hermanas de la Caridad de Santa Ana** ubicados en la provincia de Sevilla (España). Al primero de ellos se ha tenido acceso gracias a las prácticas del Máster de Profesorado desarrollado por la autora del presente trabajo en el curso académico vigente. El segundo caso se incluyó en el estudio con el fin de ampliar la muestra y el ámbito del trabajo, contando con el visto bueno de la Directora del Centro.

El ámbito curricular tenido en cuenta para la presente investigación han sido las **etapas de ESO y Bachillerato** en ambos centros, con el fin último de obtener la participación de todo el equipo docente implicado.

3.2.1. Colegio Salesianos de la Santísima Trinidad, Sevilla.

El Colegio Salesianos de la Santísima Trinidad²² es un centro docente concertado y urbano situado en la Calle San Juan Bosco Nº 12 de Sevilla. Se ubica en una gran manzana rodeada por la calle que da nombre a su dirección, y las calles Arroyo, Salesianos, M^a Auxiliadora y Ctra. de Carmona.

Originado a finales del siglo XIX a partir de la Iglesia del antiguo convento de la Santísima Trinidad, su propuesta de educación integral y católica, desarrollada a partir del modelo educativo creado por San Juan Bosco, se identifica como el motor de desarrollo de una zona que, por entonces, era de las más deprimidas de la ciudad pero que ha conseguido avanzar hasta convertirse en una de sus zonas residenciales más importantes.

Este centro, formado actualmente por 1.593 alumnos matriculados, tiene una oferta formativa compuesta por cinco etapas educativas diferenciadas, cuyo crecimiento en número de alumnos es ascendente a medida que se avanza en las mismas. Así, podemos observar que en la enseñanza Primaria existen dos líneas por cada uno de los seis cursos que la forman, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) tres líneas en cada uno de sus cuatro cursos y cuatro líneas en cada uno de los dos cursos de Bachillerato.

²²www.salesianostrinidad.com/

En la opción de Formación Profesional Básica (FPB) existen 3 líneas en cada uno de sus dos cursos, mientras que en la etapa de Ciclos Formativos podemos encontrar hasta cinco líneas en alguno de sus cursos.

La plantilla actual de este centro es de 106 profesores de los cuales, 15 son de Primaria, 36 de ESO y Bachillerato, 14 de FPB (antes PCPI, Programas de Cualificación Profesional Inicial) y 41 imparten sus clases en Ciclos Formativos.

3.2.2. Colegio Hermanas de la Caridad de Santa Ana, Sevilla.

El colegio Hermanas de la Caridad de Santa Ana²³, al igual que el anterior, es un centro docente concertado y urbano creado el 4 de Octubre de 1957 y situado en el barrio de los Remedios de Sevilla, en la Calle Padre Damián Nº 2. Cuenta entre sus instalaciones con un salón de actos, sala de danza, aula multimedia de idiomas, capilla e instalaciones deportivas entre otros.

Es un colegio impulsado por cardenales, en sus orígenes, como escuela de magisterio de la Iglesia, con 200 alumnas y cuyo objetivo principal fue, desde el principio, ser plataforma de evangelización, presentando la palabra de Jesús a través de la educación.

Es un colegio hospitalario que, desde 1989, ha apostado por la diversidad, a través de la integración paulatina de alumnos con necesidades especiales.

En la actualidad, este centro cuenta con un volumen total de alumnos matriculados de 1.563, y su oferta formativa está formada por cuatro etapas educativas diferenciadas, con cuatro líneas en los tres cursos de Educación Infantil, cuatro líneas en los 6 cursos de Enseñanza Primaria, cuatro en los 4 cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y dos líneas en la etapa de Bachillerato.

La labor docente se ejerce por 69 profesores de los cuales ocho son de Educación Infantil, 24 de Primaria, y 37 de ESO y Bachillerato.

3.3. Método de recogida de datos.

Como se ha mencionado anteriormente, como técnica de recogida de datos se ha usado un **cuestionario**. Se entiende por cuestionario aquella “técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder un entrevistado con respecto a una o más variables a medir” (Albert, 2009, p.115).

²³www.colegiosantaanasevilla.org/

Se ha conseguido la colaboración de 17 de los 36 docentes que pertenecen a estas etapas educativas en el Colegio Salesianos de la Santísima Trinidad (47,23%) y 14 de los 37 docentes (37,84%) pertenecientes a las mismas etapas en el Colegio Hermanas de la Caridad de Santa Ana.

El **cuestionario** (ver Anexo I) incluye un total de 13 preguntas y está organizado en dos bloques que abordan dos cuestiones claramente diferenciadas: uso de metodologías en el aula y enseñanza por competencias (ver Figura 5).



Figura 5. Acciones y objetivos perseguidos con el cuestionario planteado.
Fuente: Elaboración propia.

La **elaboración del cuestionario** se ha desarrollado siguiendo las tres fases que se muestran en la Figura que sigue a continuación:

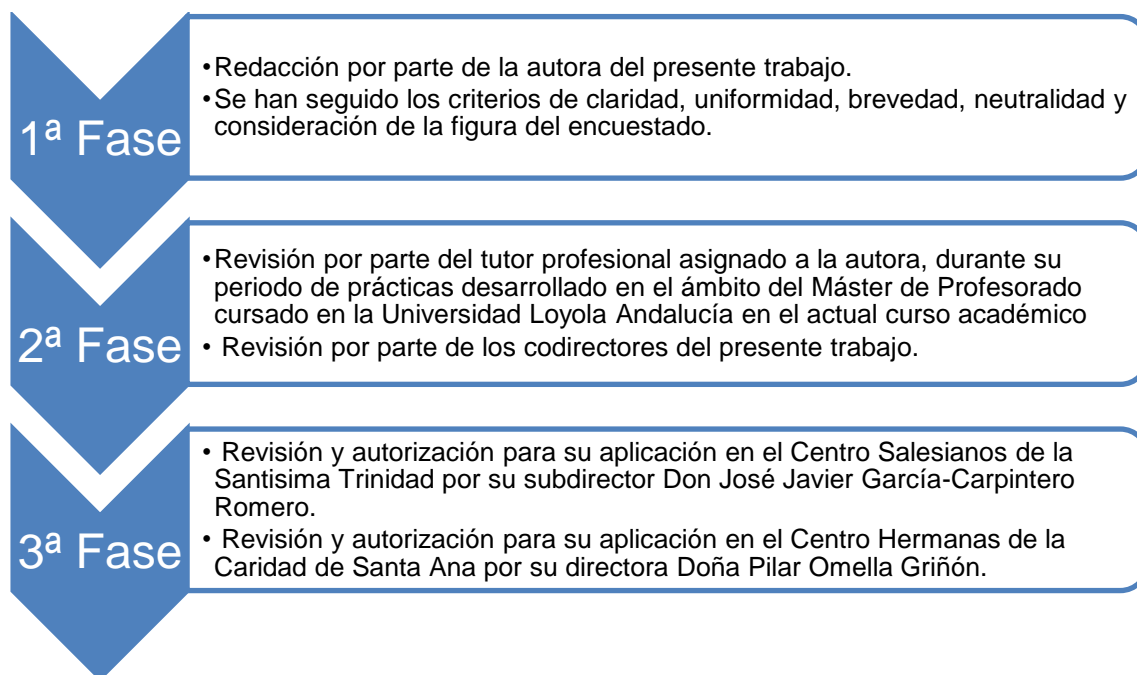


Figura 6. Fases de elaboración del cuestionario utilizado como instrumento de recogida de datos en la presente investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Cada cuestionario fue acompañado de una carta de presentación (ver Anexo II) y la duración aproximada para su realización fue de 15 minutos.

La **entrega y recogida** del cuestionario siguió el siguiente proceso (ver Figura 7):

1º PASO: Envío a través de la plataforma educativa del Centro (Qualitas) a los 36 docentes del Colegio Salesianos a los que se destinó el cuestionario. A través de esta vía se recogieron nueve cuestionarios recibidos por correo electrónico. En el Colegio Santa Ana los cuestionarios fueron entregados en mano y se recogieron por esta vía 11 de los 37 cuestionarios que se repartieron.

2º PASO: Dada la baja participación obtenida en ambos centros, en el Colegio Salesianos se procede, por parte del tutor profesional de la autora, a la entrega del cuestionario en papel al resto de docentes que no contestaron la primera vez. A través de esta vía se recogieron 2 cuestionarios más. En el Colegio Santa Ana se solicitó por segunda vez la entrega en papel y se consiguieron, por esta vía, 3 cuestionarios más.

3º PASO: Para aumentar la muestra, la autora consiguió concertar en el Colegio Salesianos una reunión con seis profesores más, en la que todos ellos realizaron los cuestionarios correspondientes.

Figura 7. Pasos desarrollados para la entrega y recogida de cuestionarios en el Colegio Salesianos y Colegio Santa Ana de Sevilla.
Fuente: Elaboración propia.

3.4. Limitaciones del estudio.

En la presente investigación se han obtenido muchos y diversos datos que son analizados en el Capítulo 4, pero lo cierto es que, en el curso de la misma nos hemos encontrado con las siguientes limitaciones que en un futuro pueden dar lugar a nuevas líneas de investigación educativa:

- El tamaño de la muestra es reducido. A pesar del esfuerzo llevado a cabo para aumentar la muestra incluyendo un centro adicional y pidiendo hasta en tres ocasiones la realización de los cuestionarios propuestos (ver Figura 9), lo cierto es que, dada la baja participación de los encuestados se debería, para consolidar los resultados del análisis realizado, aumentar el tamaño de la muestra. Por ello, los resultados obtenidos no son extrapolables a otros centros ni etapas curriculares y son sólo válidos para los centros analizados.
- El estudio incluye la perspectiva del docente, pero sería muy interesante poder ampliar el estudio a la percepción por parte de los alumnos.

Las limitaciones expuestas, abren interesantes líneas de investigación a las que se hará referencia en el Capítulo final.

4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

En este capítulo se describen los resultados del análisis empírico. El análisis se ha realizado por separado en cada uno de los centros objeto de estudio y será así como se presenten los resultados obtenidos, para facilitar al lector la interpretación de los mismos. En el capítulo final sobre conclusiones y futuras líneas de investigación se presenta un análisis conjunto de ambos centros destacando las cuestiones comunes encontradas y que pueden dar lugar a recomendaciones para los mismos.

A las opiniones de carácter cualitativo recopiladas de cada uno de los profesores encuestados se les ha asignado un código de acuerdo con lo siguiente:

- En primer lugar, a cada uno de los profesores se le ha asignado un número por orden de registro y una letra de acuerdo al colegio al que pertenecían, siendo la S para el Colegio Salesianos y la H para el Colegio Santa Ana. (P1S, por ejemplo).
- A continuación, se ha registrado el número de pregunta (PR1, por ejemplo).
- En último lugar, cuando existía más de una respuesta por pregunta, se registraba el número de respuesta (R1, por ejemplo).

El resultado final, a modo ilustrativo, sería P1S.PR1.R1

Por último, los resultados obtenidos en cada centro se presentan agrupados por bloques y, en cada uno de ellos, se realiza un análisis individual de cada pregunta. Todo ello se describe a continuación:

BLOQUE 1. Uso de metodologías en el aula.

En este bloque se preguntó sobre 6 métodos de enseñanza, respecto a los cuales, se analizaron aspectos tales como su uso, la frecuencia en que los mismos son utilizados y el modo en que estos se complementan entre sí de acuerdo a la práctica docente de los encuestados. A continuación, se enumeran los métodos incluidos en el cuestionario:

- El Método expositivo (pregunta 1).
- La lluvia de ideas o identificación de ideas previas (pregunta 2).
- La resolución de problemas o casos (pregunta 3).
- El aprendizaje basado en problemas (PBL) (pregunta 4).
- El trabajo en grupo (pregunta 5).
- El trabajo cooperativo (pregunta 6).
- Otras metodologías (pregunta 7).

BLOQUE 2. Enseñanza por competencias.

En este bloque se incluyeron los siguientes aspectos:

- Introducción de la enseñanza por competencias en el aula (pregunta 8).
- Identificación de cada una de las competencias que pueden ser enseñadas dentro de la materia correspondiente al profesor. (pregunta 9).
- Diseño de tareas encaminadas a que el alumno desarrolle las competencias clave (pregunta 10).
- Instrumentos de evaluación de competencias (pregunta 11).
- Calificación de las competencias clave demostradas por el alumno (pregunta 12).

4.1. Análisis del uso de metodologías en el aula.

Para analizar el uso de las metodologías de enseñanza elegidas, se les preguntó a los profesores encuestados si usaban o no cada uno de ellos para la enseñanza de su materia en el aula y, si lo usaban, en qué medida lo hacían (ver Anexo I).

4.1.1. Resultado del análisis en el Colegio Salesianos.

En la **pregunta Nº 1** se preguntó a los profesores encuestados si usaban el **método expositivo** para la enseñanza de su materia en el aula. A continuación se exponen los datos obtenidos:

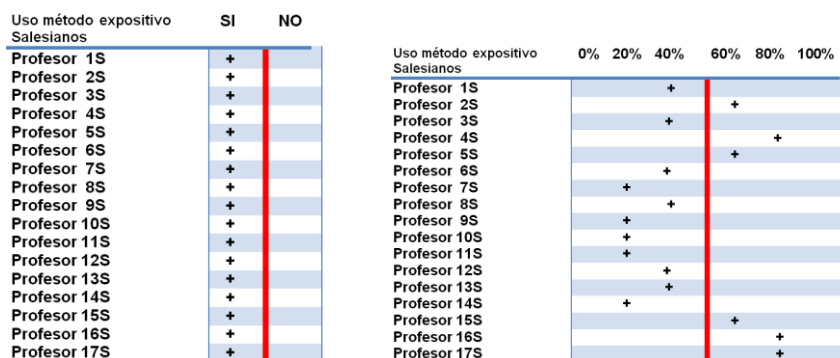


Figura 8. Resultados obtenidos en el Colegio Salesianos sobre el uso del método expositivo en el aula. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados dieron que el 100% de los profesores manifestaron, en mayor o menor medida, usar el método expositivo para la enseñanza de su materia.

Llama la atención que ningún docente encuestado responde un uso del 100%, lo que entendemos significa que todos utilizan otras metodologías para la enseñanza.

En la **pregunta Nº 2** se les preguntó si usaban **la lluvia de ideas o identificación de ideas previas** para la enseñanza de su materia en el aula. A continuación se exponen los datos obtenidos:

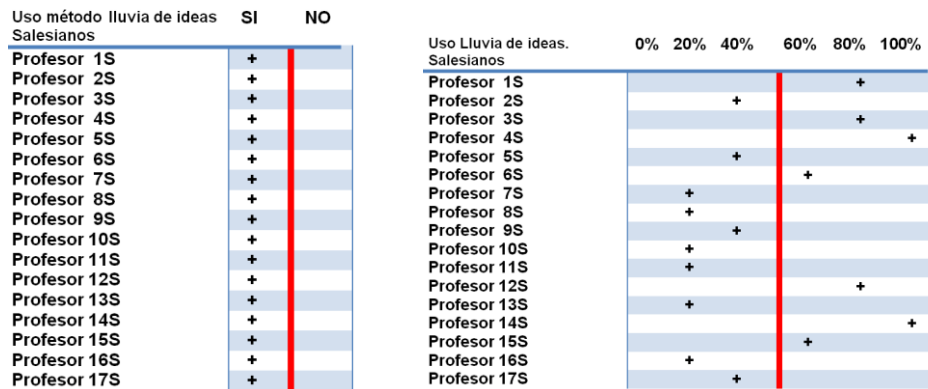


Figura 9. Resultados obtenidos en el Colegio Salesianos sobre el uso de la lluvia de ideas en el aula. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos expresaron que el 100% de los profesores usa, en mayor o menor medida, la lluvia de ideas para la enseñanza de su materia.

En la **pregunta Nº 3** se les preguntaba sobre el **método de resolución de problemas o casos** para la enseñanza de su materia en el aula. A continuación se exponen los datos obtenidos:

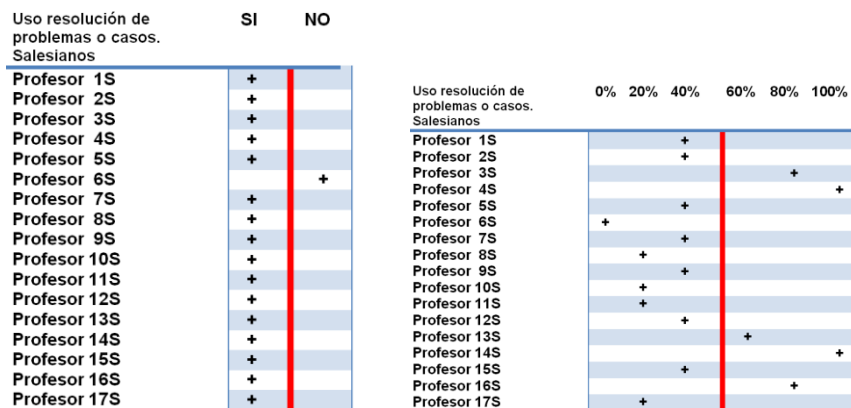


Figura 10. Resultados obtenidos en el Colegio Salesianos sobre el uso del método de resolución de problemas o casos en el aula. Fuente: Elaboración propia.

De los resultados se desprende que el 5,88% de los profesores responde que NO usa la resolución de problemas o casos para la enseñanza de su materia. A ello se añade un 23,53% que lo utiliza en una medida muy reducida (igual o menor del 20%).

En esta ocasión, también se realizó un análisis complementario distinguiendo por áreas de conocimiento (Ciencias y Humanidades), respecto a las cuales en el área de Ciencias el 33,33% de los profesores manifestó usarlo en una medida elevada

(igual o mayor del 60%) y en el área de Humanidades esta cifra bajó hasta el 16,66%.

La **pregunta Nº 4** hacía referencia al **aprendizaje basado en problemas (PBL)** para la enseñanza de su materia en el aula. A continuación se exponen los datos obtenidos:

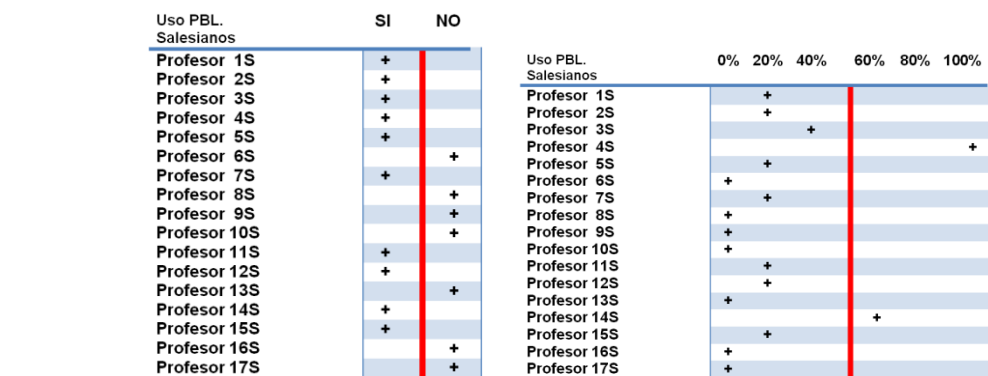


Figura 11. Resultados obtenidos en el Colegio Salesianos sobre el aprendizaje basado en problemas (PBL) en el aula. Fuente: Elaboración propia.

De los resultados presentados se extrae que el 41,18% de los profesores manifiesta que **NO** usa el Aprendizaje Basado en Problemas (PBL) para la enseñanza de su materia. A ello se le añade otro 41,18% que dice utilizarlo en una medida escasa (20%), lo que hace un total del **82,36% de profesores que no utiliza el Aprendizaje Basado en Problemas o lo usan de forma escasa.**

En la **pregunta Nº 5** se preguntaba si usaban el **trabajo en grupo** para la enseñanza de su materia en el aula. A continuación se exponen los datos obtenidos:

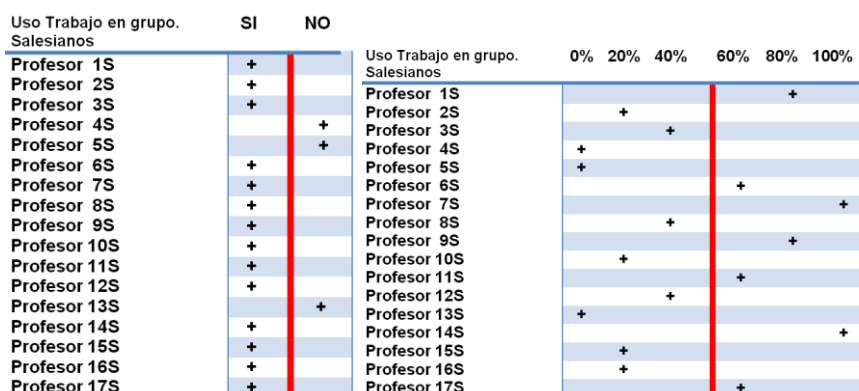


Figura 12. Resultados obtenidos en el Colegio Salesianos sobre el trabajo en grupo en el aula. Fuente: Elaboración propia.

De estos resultados se desprende que el 17,65% de los profesores responde que **NO** usa el trabajo en grupo para la enseñanza de su materia. A ello se añade un 23,53% que lo utiliza en una medida escasa (20%) y un 17,65% que lo usa de forma

reducida (40%), lo que hace un total de un 58,82% de profesores que no utiliza el trabajo en grupo o lo usa de forma escasa o reducida.

En esta pregunta, además, se pidió a los profesores encuestados que indicaran qué métodos de trabajo en grupo solían utilizar para la enseñanza de su materia en el aula. Los docentes encuestados se refirieron a los siguientes aspectos:

- Cuatro profesores manifestaron usar la **búsqueda de información e investigación** como uno de los métodos de trabajo en grupo que utilizaban.
- Cuatro profesores respondieron que también usaban el **trabajo por parejas**, como uno de los métodos de trabajo en grupo que utilizaban.

En la **pregunta Nº 6** se les preguntó si usaban el **trabajo cooperativo** para la enseñanza de su materia en el aula. A continuación se exponen los datos obtenidos:

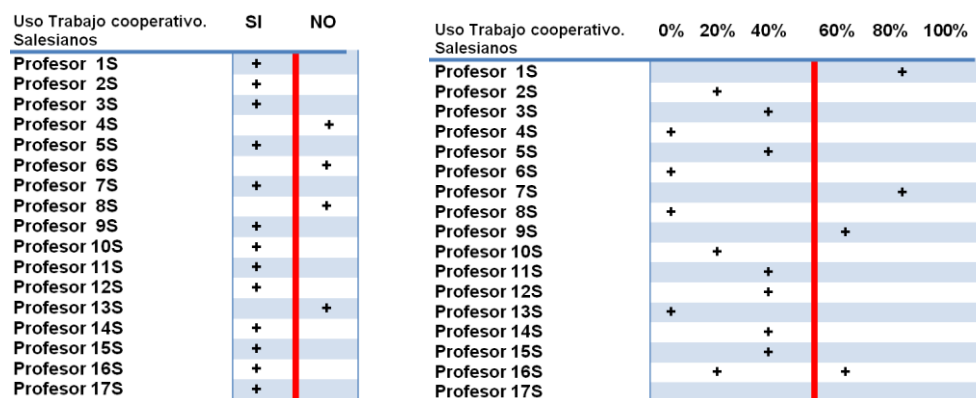


Figura 13. Resultados obtenidos en el Colegio Salesianos sobre el trabajo cooperativo en el aula.
Fuente: Elaboración propia.

De los resultados presentados se desprende que el 23,53% de los profesores responde que NO usa el trabajo cooperativo para la enseñanza de su materia. A ello se añade un 17,65% que lo utiliza en una medida escasa (20%) y un 35,29% que lo usa de forma reducida (40%), lo que suma un total de **un 76,47% de profesores que no utiliza el trabajo cooperativo o lo usan de forma escasa o reducida**.

En esta pregunta, también se les pidió a los profesores (Ver Anexo 1, Pregunta 6) que indicaran qué métodos de trabajo cooperativo solían utilizar para la enseñanza de su materia en el aula. En este caso, en el Colegio Salesianos tres profesores manifestaron usar las mismas técnicas que en el trabajo en grupo y otros tres de ellos se refirieron a tareas tales como "Uno, dos, cuatro" (P.12S.PR6.R1), "técnica 1-2-4 o similar" (P.16S.PR6.R1) y trabajos en los que los niveles de los alumnos se mezclan en los distintos grupos (P.1S.PR6.R1).

En la **pregunta Nº 7** se preguntaba si utilizaban alguna otra metodología o instrumento en clase que les pareciera adecuada para el desarrollo de su actividad

docente. A continuación, en la siguiente figura, se exponen los datos obtenidos por porcentaje de profesores:

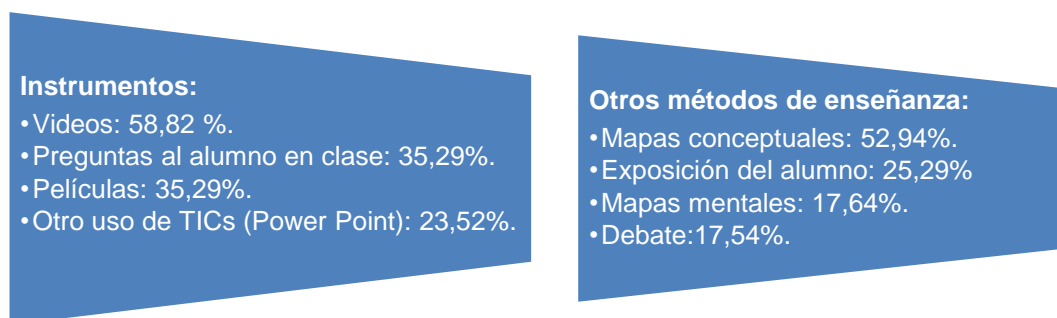


Figura 14. Enumeración de otras herramientas a las ya analizadas para el desarrollo de la actividad docente en el Colegio Salesianos. Fuente: Elaboración Propia.

En la siguiente tabla se expone un resumen de los datos analizados:

Tabla Nº 2: Uso de metodologías en el aula analizadas en el Colegio Salesianos. Fuente: Elaboración Propia.

Porcentaje de uso en el Colegio Salesianos	No lo usan	Uso escaso	Uso reducido	Uso elevado	Lo usan siempre
Método expositivo	0	29,41	35,29	35,29	0
Lluvia de ideas o identificación ideas prev.	0	35,29	23,53	29,41	11,76
Estudio de casos	5,88	23,53	41,18	17,65	11,76
Aprendizaje basado en problemas	41,18	41,18	5,88	5,88	5,88
Trabajo en grupo	17,65	23,53	17,65	29,41	11,76
Trabajo cooperativo	23,53	17,65	35,29	23,53	0

4.1.2. Resultado del análisis en el Colegio Santa Ana.

En la **pregunta Nº 1** se preguntó a los profesores encuestados si usaban el **método expositivo** para la enseñanza de su materia en el aula. A continuación se exponen los datos obtenidos:

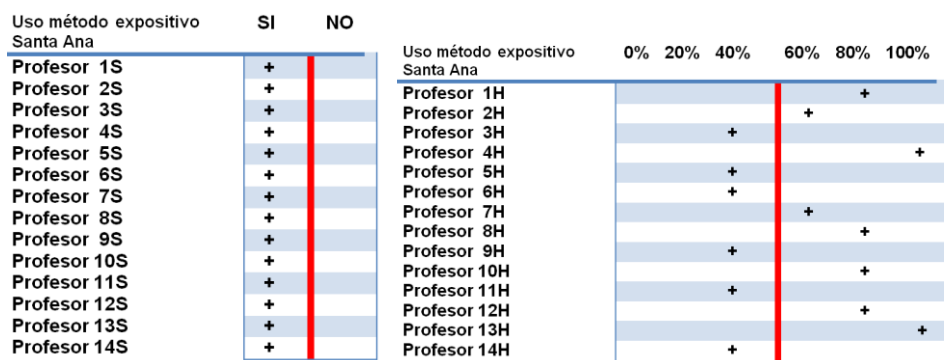


Figura 15. Resultados obtenidos en el Colegio Santa Ana sobre el uso del método expositivo en el aula. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados dieron que el 100% de los profesores manifestaron, en mayor o menor medida, usar el método expositivo para la enseñanza de su materia y tan solo dos usarlo al 100% para dicho objetivo.

En la **pregunta Nº 2** se les preguntó encuestados si usaban **la lluvia de ideas o identificación de ideas previas** para la enseñanza de su materia en el aula. A continuación se exponen los datos obtenidos:

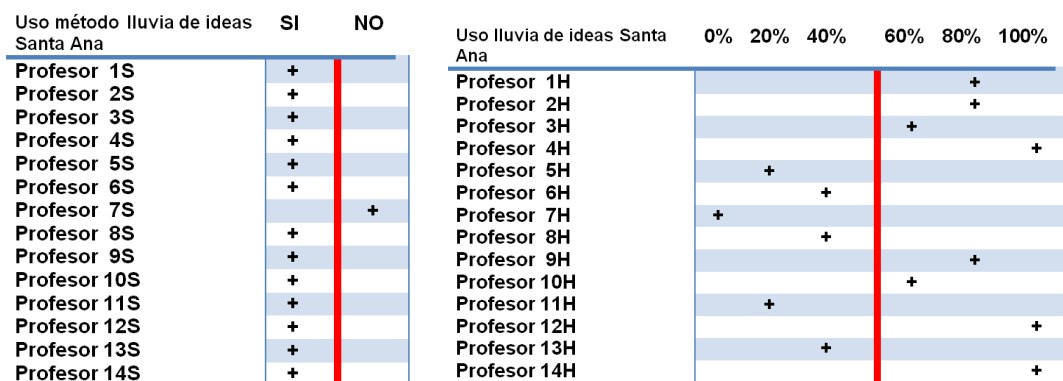


Figura 16. Resultados obtenidos en el Colegio Santa Ana sobre el uso de la lluvia de ideas en el aula. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados dieron que el 92,86% de los profesores manifestaron, en mayor o menor medida, usar el método de lluvia de ideas o identificación de ideas previas para la enseñanza de su materia y tan solo tres manifestaron hacerlo al 100%.

En la **pregunta Nº 3** se les preguntó si usaban el **método de resolución de problemas o casos** para la enseñanza de su materia en el aula. A continuación se exponen los datos obtenidos:

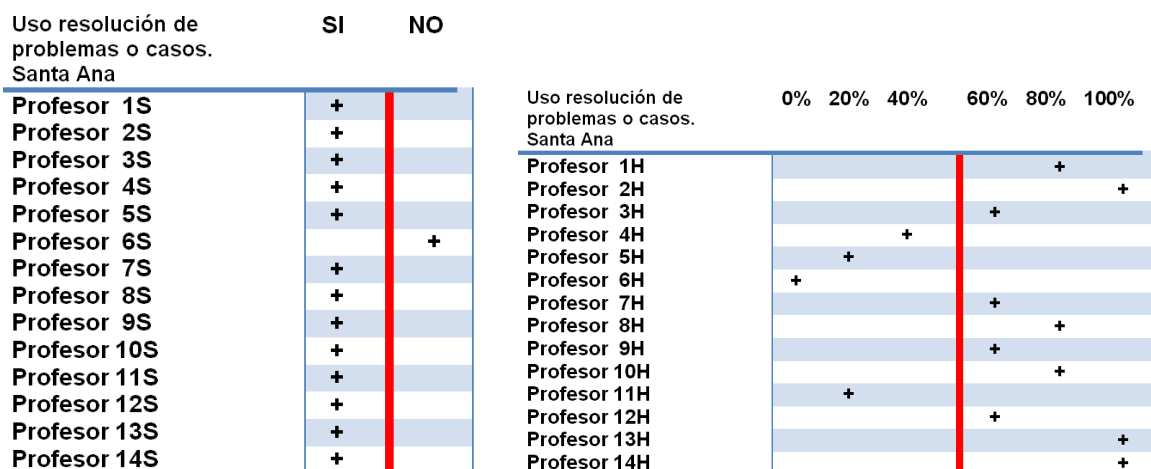


Figura 17. Resultados obtenidos en el Colegio Santa Ana sobre el uso de resolución de problemas o casos en el aula. Fuente: Elaboración propia.

De los resultados se desprende que el 7,14% de los profesores responde que NO usa la resolución de problemas o casos para la enseñanza de su materia. A ello se añade un 14,29% que lo utiliza en una medida muy reducida (igual o menor del 20%).

Respecto al análisis por áreas de conocimiento (Ciencias y Humanidades), en el área de Ciencias el 100% de los profesores manifestó usarlo en una medida elevada (igual o mayor del 60%) y en el área de Humanidades esta cifra bajo hasta el 50%.

En la **pregunta Nº 4** se les preguntó si usaban el **aprendizaje basado en problemas (PBL)** para la enseñanza de su materia en el aula. A continuación se exponen los datos obtenidos:

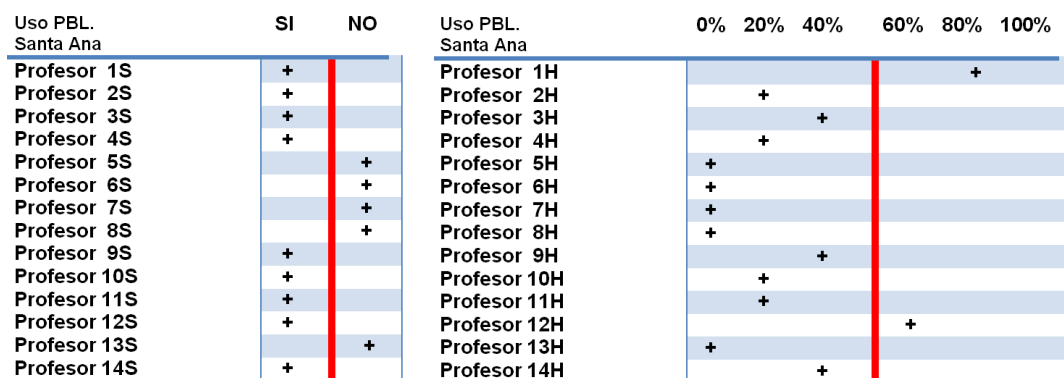


Figura 18. Resultados obtenidos en el Colegio Santa Ana sobre el uso aprendizaje basado en problemas (PBL) en el aula. Fuente: Elaboración propia.

De los resultados presentados se extrae que el 35,71% de los profesores manifiesta que NO usa el Aprendizaje Basado en Problemas (PBL) para la enseñanza de su materia. A ello se le añade otro 28,57% que dice utilizarlo en una medida escasa

(20%), lo que hace un total del **64,29% de profesores que no utiliza el Aprendizaje Basado en Problemas o lo usan de forma escasa**. En este caso, un 21,43% afirmó usar este método en una medida reducida (40%).

En la **pregunta Nº 5** se les preguntó si usaban el **trabajo en grupo** para la enseñanza de su materia en el aula. A continuación se exponen los datos obtenidos:

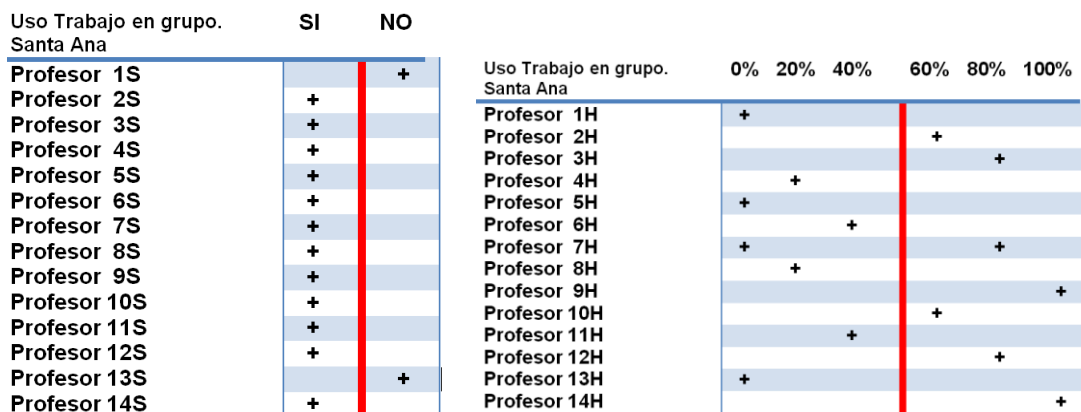


Figura 19. Resultados obtenidos en el Colegio Santa Ana sobre el trabajo en grupo en el aula.
Fuente: Elaboración propia.

De los resultados presentados se deduce que el 14,29% de los profesores responde que NO usa el trabajo en grupo para la enseñanza de su materia. A ello se añade un 21,43% que lo utiliza en una medida escasa (20%) y un 7,14% que lo usa de forma reducida (40%), lo que hace un total de un 42,86% de profesores que no utiliza el trabajo en grupo o lo usa de forma escasa o reducida.

En esta pregunta, además, se pidió a los profesores encuestados (Ver Anexo 1, Pregunta 5) que indicaran qué métodos de trabajo en grupo solían utilizar para la enseñanza de su materia en el aula. En este caso, en el Colegio Santa Ana las respuestas fueron muy dispersas no pudiendo hacerse en este caso una agrupación homogénea al respecto.

En la **pregunta Nº 6** se les preguntó si usaban el **trabajo cooperativo** para la enseñanza de su materia en el aula. A continuación se exponen los datos obtenidos:

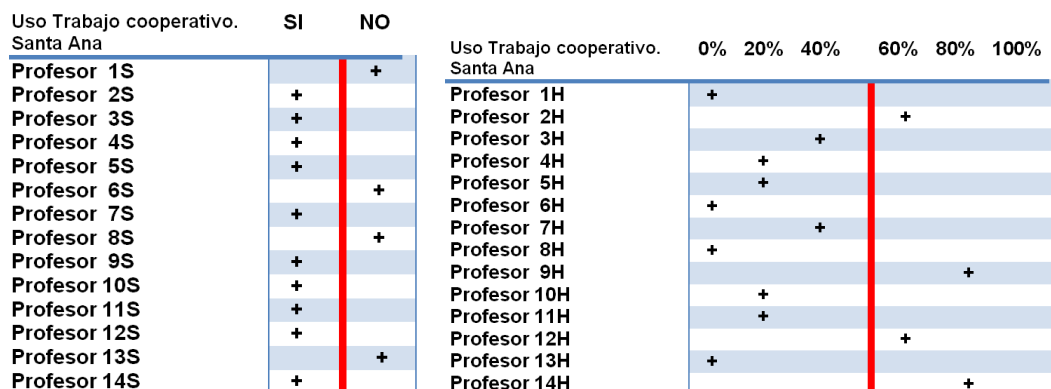


Figura 20. Resultados obtenidos en el Colegio Santa Ana sobre el trabajo cooperativo en el aula.
Fuente: Elaboración propia.

De los resultados presentados se desprende que el 28,57% de los profesores encuestados del Colegio Santa Ana responde que NO usa el trabajo cooperativo para la enseñanza de su materia. A ello se añade un 21,43% que lo utiliza en una medida escasa (20%) y un 14,29% que lo usa de forma reducida (40%), lo que suma un total de **un 64,29% de profesores que no utiliza el trabajo cooperativo o lo usan de forma escasa o reducida.**

En esta pregunta, también se pidió a los profesores (Ver Anexo 1, Pregunta 6) que indicaran qué métodos de trabajo cooperativo solían utilizar para la enseñanza de su materia en el aula. En este caso, tampoco se encontraron respuestas homogéneas al respecto.

En la **pregunta Nº 7** se preguntó a los profesores si utilizaban alguna otra metodología o instrumento en clase que les pareciera adecuada para el desarrollo de su actividad docente. En la siguiente figura se exponen los datos obtenidos en el Colegio Santa Ana:

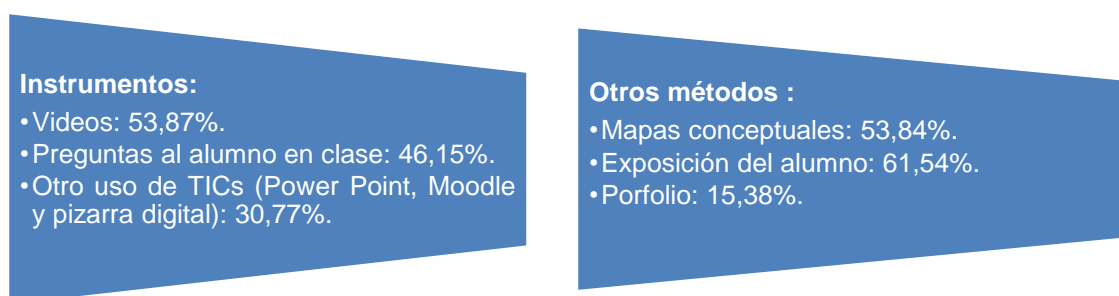


Figura 21. Enumeración de otras herramientas a las ya analizadas para el desarrollo de la actividad docente en el Colegio Santa Ana. Fuente: Elaboración Propia.

En la siguiente tabla se expone un resumen de los datos analizados:

Tabla Nº 3: Uso de metodologías analizadas en el Colegio Santa Ana. Fuente: Elaboración Propia.

Porcentaje de uso en el Colegio Santa Ana	No lo usan	Uso escaso	Uso reducido	Uso elevado	Lo usan siempre
Método expositivo	0	0	42,86	42,86	14,29
Lluvia de ideas o identificación ideas prev.	7,14	14,29	21,43	35,71	21,43
Estudio de casos	7,14	14,29	7,14	50,00	21,43
Aprendizaje basado en problemas	35,71	28,57	21,43	14,29	0
Trabajo en grupo	14,29	21,43	7,14	42,86	14,29
Trabajo cooperativo	28,57	21,43	14,29	28,57	0

4.2. Análisis sobre la enseñanza por competencias.

Para el desarrollo del siguiente análisis se han considerado las siete competencias clave vigentes por Ley recogidas en el Epígrafe 2.1 del presente trabajo.

4.2.1. Resultado del análisis en el Colegio Salesianos.

En la **pregunta Nº 8** se preguntó a los profesores encuestados **si introducían la enseñanza por competencias** para la enseñanza de su materia en el aula. A continuación se exponen los datos obtenidos al respecto:

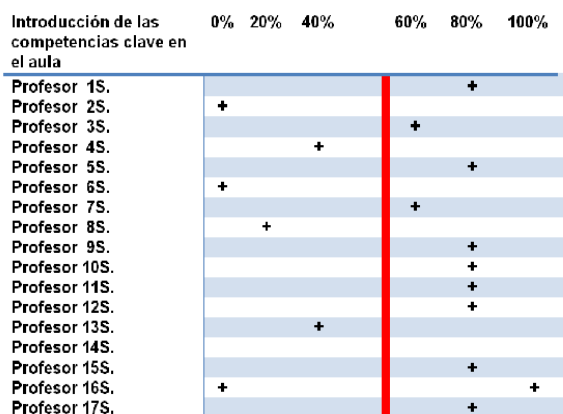


Figura 22: Introducción de competencias clave en el Colegio Salesianos.

Fuente. Elaboración propia.

En esta ocasión, a pesar de que el 17,65% de los profesores respondió que NO introduce la enseñanza por competencias en el aula y otro 17,65% declaró hacerlo

en escasa o poca medida²⁴, más de la mitad de ellos (64,71%) mostraron una respuesta positiva representada por altos porcentajes de respuesta²⁵, aunque solo un profesor (5,88%) declaró realizar siempre esta tarea. A modo de ejemplo, el profesor P2S.PR8.R.1 declaró al respecto que existen “grandes dificultades en cómo trabajar las competencias y como aplicar las metodologías que las permitan llevar a la práctica”.

En la **pregunta Nº 9** se les preguntó **si tenían identificadas cada una de las competencias** que podían enseñar dentro de su materia. A continuación se exponen los datos obtenidos al respecto:

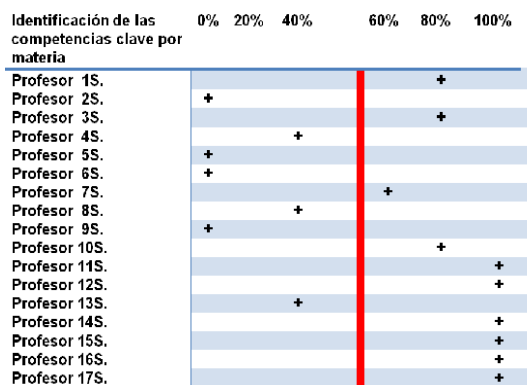


Figura 23: Identificación de competencias clave en el Colegio Salesianos.
Fuente. Elaboración propia.

Se aprecia que el 23,53% de los profesores respondió NO tener identificadas las competencias que puede enseñar en su materia y un 17,65% declaró hacerlo en un 40%. En este caso y en un porcentaje levemente mayor que en el apartado anterior, el 58,82% de los profesores responde que SÍ las tiene identificadas, al menos, en un 60%.

En la **pregunta Nº 10** se les preguntó **si diseñaban tareas** encaminadas a que el alumno desarrollase las competencias. A continuación se exponen los datos obtenidos al respecto:

²⁴ Igual o inferior a un 40%.

²⁵ Igual o superior a un 60%.

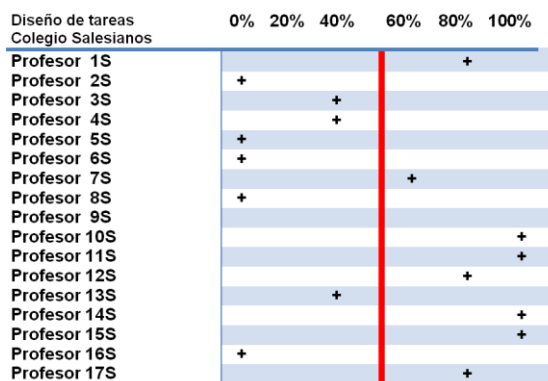


Figura 24: Diseño de tareas encaminadas a que el alumno desarrolle las competencias en el Colegio Salesianos. Elaboración propia.

De estos resultados se desprende que un **35,29%** responde que NO diseña tareas encaminadas a que el alumno desarrolle las competencias. A ello se añade un 17,65% que lo usa de forma reducida (40%), lo que hace un total de **un 52,94% de profesores que no diseña tareas para el desarrollo de las competencias o lo hace de forma escasa o reducida.**

En la **pregunta Nº 11** se preguntó a los profesores encuestados **si identificaban en los instrumentos de evaluación las competencias clave demostradas por el alumno con su desarrollo.** A continuación se exponen los datos obtenidos al respecto:

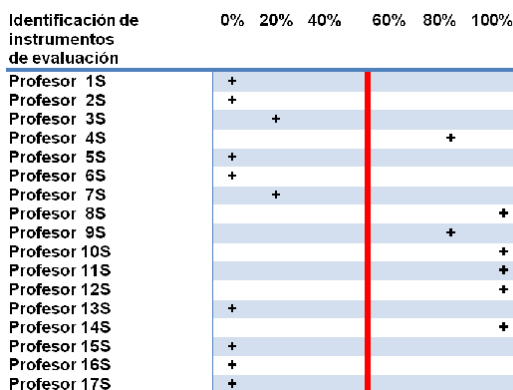


Figura 25: Identificación de instrumentos de evaluación de competencias clave en el Colegio Salesianos. Fuente. Elaboración propia.

Más de la mitad de los profesores encuestados (58,82%) responde que, cuando evalúa, NO identifica en los instrumentos de evaluación las competencias clave o los identifica tan solo en un 20%. Como reflejo de ello, el profesor Nº 14 (14S), señala que “no es compatible la evaluación/calificación por asignaturas y, a la vez, por competencias por mucho que lo ponga la ley”.

En la **pregunta Nº 12** se les preguntó **si cuando evaluaban establecían una calificación para cada una de las competencias demostradas**. A continuación se exponen los datos obtenidos al respecto:

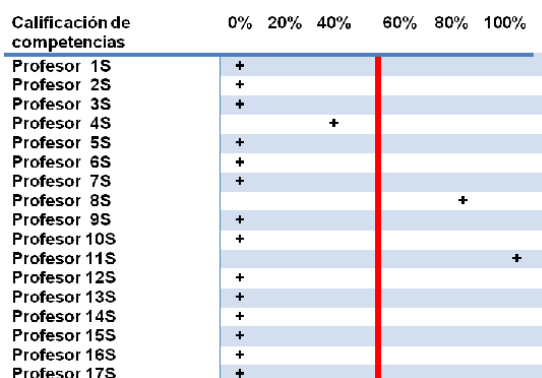


Figura 26: Calificación de competencias clave en el Colegio Salesianos.
Fuente. Elaboración propia.

Cabe destacar aquí la respuesta casi unánime obtenida en lo referente a la posibilidad de los encuestados de calificar cada una de las competencias demostradas. **Todos ellos menos tres, lo que supone un 82,35% de los profesores, respondieron que cuando evalúan NO establecen una calificación para cada competencia.**

En la siguiente tabla se expone un resumen de los datos analizados:

Tabla Nº 4: Enseñanza por competencias en el Colegio Salesianos. Fuente: Elaboración Propia.

Porcentaje de aplicación en el Colegio Salesianos	Nunca	Escasa	Reducida	Elevado	Siempre
Introducción	17,65	5,88	11,76	58,82	5,88
Identificación	23,53	0	17,65	23,53	35,29
Diseño de tareas	35,29	0	17,65	23,53	23,53
Instrumentos de evaluación	47,06	11,76	0	11,76	29,41
Calificación	82,35	0	5,88	5,88	5,88

En la **pregunta Nº 13** se preguntó a los profesores encuestados **cómo consideraban que podría mejorar la enseñanza por competencias** en relación con la materia que imparten. A continuación se exponen los datos obtenidos al respecto:

Tabla Nº 5: Porcentaje de profesores encuestados del Colegio Salesianos que consideran que deben mejorar estos aspectos en relación a la enseñanza por competencias. Fuente: Elaboración Propia.

Colegio Salesianos	% de profesores
Mediante formación adicional	64,70%
Más tiempo para preparar las clases	58,82%
Cooperación de los demás profesores	52,94%
Prestando más interés a este tipo de enseñanza	29,41%

Como aspecto más demandado destaca la **formación adicional**. A modo de ejemplo, el profesor P17S manifestó que “la formación en Competencias ha sido muy pobre, empezamos a evaluar en Séneca por competencias antes de saber qué eran.

4.2.2. Resultado del análisis en el Colegio Santa Ana.

En la **pregunta Nº 8** se preguntó a los profesores encuestados **si introducían la enseñanza por competencias** para la enseñanza de su materia en el aula. A continuación se exponen los datos obtenidos al respecto:

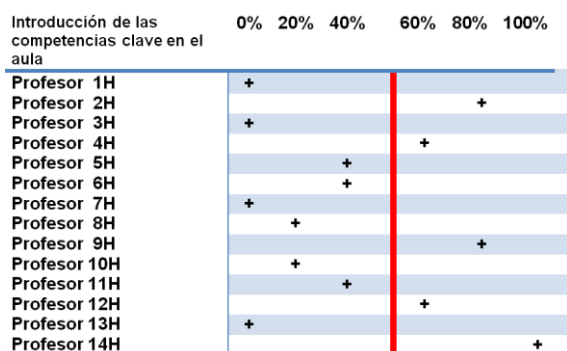


Figura 27: Introducción de competencias clave en el Colegio Santa Ana.
Fuente. Elaboración propia.

Se observa cómo solo un profesor manifestó hacerlo siempre (100%) y más de la mitad de ellos (64,29%) reflejó hacerlo en escasa o poca medida²⁶, entre los que, cuatro profesores afirmaron no hacerlo nunca. A modo de ejemplo, el profesor Nº 9 (9H) manifestó que “es una enseñanza muy ventajosa pero sumamente difícil de aplicar en algunas asignaturas de Secundaria”.

En la **pregunta Nº 9** se les preguntó **si tenían identificadas cada una de las competencias** que podían enseñar dentro de su materia. A continuación se exponen los datos obtenidos al respecto:

²⁶ Igual o inferior a un 40%.

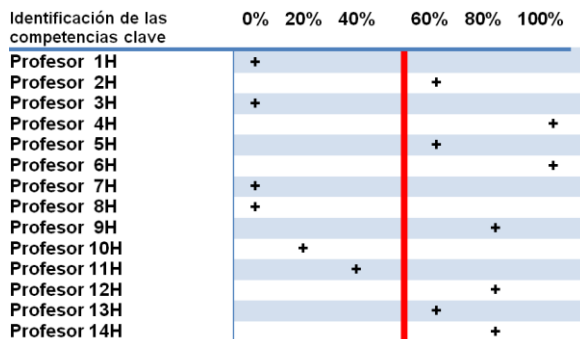


Figura 28: Identificación de competencias clave en el Colegio Santa Ana.
Fuente. Elaboración propia.

El 28,57% de los profesores respondió NO tener identificadas las competencias que puede enseñar en su materia y un 14,29% declaró hacerlo en un porcentaje igual o inferior al 40%.

En la **pregunta Nº 10** se les preguntó **si diseñaba tareas** encaminadas a que el alumno desarrollase las competencias. A continuación se exponen los datos obtenidos al respecto:

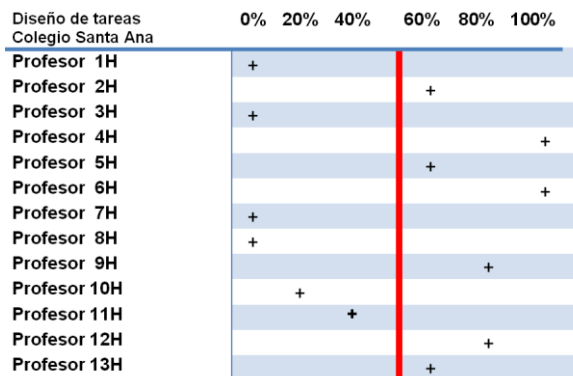


Figura 29: Diseño de tareas encaminadas a que el alumno desarrolle las competencias en el Colegio Santa Ana. Fuente: Elaboración propia.

De estos resultados se desprende que un 28,57% responde que NO diseña tareas encaminadas a que el alumno desarrolle las competencias. A ello se añade un 7,14% % que lo utiliza en una medida escasa (20%) y un 7,14% que lo usa de forma reducida (40%), lo que hace un total de un **42,86% de los profesores que no diseña tareas para el desarrollo de las competencias o lo hace de forma escasa o reducida.**

En la **pregunta Nº 11** se preguntó a los profesores encuestados **si identificaban en los instrumentos de evaluación las competencias clave demostradas por el alumno con su desarrollo**. A continuación se exponen los datos obtenidos al respecto:

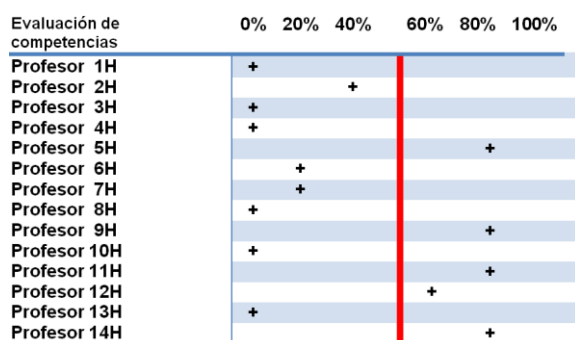


Figura 30: Identificación de instrumentos de evaluación de competencias clave en el Colegio Santa Ana. Fuente. Elaboración propia.

En cuanto a la identificación de instrumentos de evaluación, más de la mitad de los encuestados, un **57,14% de los profesores** responde que, cuando evalúa, **NO identifica en los instrumentos de evaluación las competencias clave o los identifica tan solo en un 20%**.

En la **pregunta Nº 12** se les preguntó **si cuando evaluaban establecían una calificación para cada una de las competencias demostradas**. A continuación se exponen los datos obtenidos al respecto:

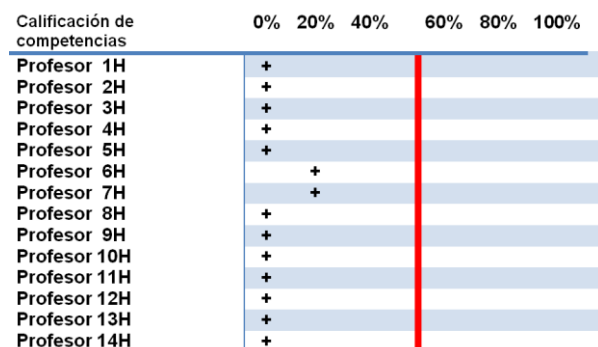


Figura 31: Calificación de competencias clave en el Colegio Santa Ana. Fuente. Elaboración propia.

Cabe destacar la respuesta casi unánime obtenida en lo referente a la posibilidad de los encuestados de calificar cada una de las competencias demostradas, respecto a la que todos ellos, menos dos, lo que supone un **85,71% de los profesores**, respondieron que cuando evalúan **NO establecen una calificación para cada competencia**.

En la siguiente tabla se expone un resumen de los datos analizados:

Tabla Nº 6: Enseñanza por competencias en el Colegio Santa Ana. Fuente: Elaboración Propia.

Porcentaje de aplicación en el Colegio Santa Ana	Nunca	Escasa	Reducida	Elevado	Siempre
Introducción	28,57	14,29	21,43	28,57	7,14
Identificación	28,57	7,14	7,14	42,86	14,29
Diseño de tareas	28,57	7,14	7,14	35,71	21,43
Instrumentos de evaluación	42,86	14,29	7,14	35,71	0
Calificación	85,71	14,29	0	0	0

En la **pregunta Nº 13** se preguntó a los profesores encuestados **cómo consideraban que podría mejorar la enseñanza por competencias** en relación con la materia que imparten. A continuación se exponen los datos obtenidos al respecto:

Tabla Nº 7: Porcentaje de profesores que consideran que deben mejorar estos aspectos en relación a la enseñanza por competencias. Fuente: Elaboración Propia.

Colegio Santa Ana	% de profesores
Mediante formación adicional	64,28%
Más tiempo para preparar las clases	35,71%
Cooperación de los demás profesores	35,71%
Prestando más interés a este tipo de enseñanza	35,71%

El aspecto más demandado, con diferencia, **es la formación adicional**. A modo de ejemplo, el profesor 3H comentó que “no hay formación, ni indicaciones, ni orientaciones” y el profesor 5H manifestó que “la formación es poca y mala”.

5. CONCLUSIONES

Basándonos en el análisis de la literatura especializada, parece razonable concluir que la enseñanza por competencias resulta válida y necesaria para conseguir que cualquier alumno, una vez terminada su etapa formativa obligatoria, sea capaz de defenderse personal y profesionalmente en sociedad. Una sociedad que demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, que “exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos” (Ley Orgánica 8/2013).

A raíz de esta afirmación, nos preguntamos si el método expositivo resulta necesario y suficiente para la enseñanza por competencias. Tras el estudio realizado, llegamos a la conclusión de que es un instrumento fundamental para este modelo educativo (Ausubel, 1968, Morell, 2004, y Paredes et al., 2009), siempre y cuando se minimicen sus posibles aspectos negativos (De Miguel, 2005, Acaso, 2013 o Gómez y Rodríguez, 2014 entre otros) y no sea aplicada en el aula en exclusividad ya que, por sí mismo, no resulta suficiente para desarrollar con éxito este tipo de enseñanza.

De acuerdo con esto, desarrollamos una búsqueda de otros métodos de enseñanza que debieran complementar esta metodología tradicional, concluyendo que las metodologías activas reunían las características necesarias para desarrollar un aprendizaje significativo, permanente e integrado, en el que la acción y el trabajo en grupo jugaban un papel fundamental para la enseñanza por competencias (Rodríguez Gómez, 2011 y Sánchez-Santamaría, 2014).

Teniendo en cuenta que este es el escenario en el que debe actuar la enseñanza por competencias, el trabajo empírico nos ofrece una perspectiva más real y concreta respecto a la práctica de este tipo de enseñanza en los centros objeto de estudio y en cuanto a la aplicación de metodologías docentes para este fin.

A pesar de tratarse de dos centros educativos distintos, existen grandes coincidencias en el **uso manifestado de la metodología docente en el aula** y en la **aplicación de la enseñanza por competencias** por los profesores encuestados al respecto, lo que posibilita realizar un análisis a nivel agregado.

A modo ilustrativo, en las tablas siguientes se presenta un análisis conjunto de ambos centros respecto al uso de metodologías docentes en el aula y la enseñanza por competencias:

Tabla Nº 8: Uso de metodologías docentes en ambos centros. Fuente: Elaboración Propia.

Porcentaje de uso en ambos centros	No lo usan	Uso escaso	Uso reducido	Uso elevado	Lo usan siempre
Método expositivo	0	16,13	38,71	38,71	6,45
Lluvia de ideas o identificación ideas prev.	3,23	25,81	22,58	32,26	16,13
Estudio de casos	6,45	19,35	25,81	32,26	16,13
Aprendizaje basado en problemas	38,71	35,48	12,90	9,68	3,23
Trabajo en grupo	16,13	22,58	12,90	35,48	12,90
Trabajo cooperativo	25,81	19,35	25,81	25,81	0

Tabla Nº 9: Enseñanza por competencias en ambos centros. Fuente: Elaboración Propia.

Porcentaje de aplicación en ambos centros	Nunca	Escasa	Reducida	Elevado	Siempre
Introducción	22,58	9,68	16,13	45,16	6,45
Identificación	25,81	3,23	12,90	32,26	25,81
Diseño de tareas	32,26	3,23	12,90	29,03	22,58
Instrumentos de evaluación	45,16	12,90	3,23	22,58	16,13
Calificación	83,87	6,45	3,23	3,23	3,23

→ Conclusiones respecto al uso de metodologías en el aula: aspectos a destacar.

En lo referente a la **aplicación del método expositivo en ambos centros**, el **100% de los profesores encuestados manifestó aplicarlo para la enseñanza de su materia en el aula**.

También podemos decir que cada profesor encuestado aplica varias metodologías docentes, no habiendo contestado ninguno que aplicara el método expositivo como única herramienta para la enseñanza de su materia en el aula. De acuerdo a De Miguel (2005) y Rodríguez Gómez (2011) estas dos circunstancias representan un aspecto positivo para mejorar la enseñanza por competencias en estos centros, matizado por el grado de aplicación del resto de metodologías aplicadas.

Entre estas metodologías, cabe destacar los resultados relativos al Aprendizaje Basado en Problemas (PBL) y al trabajo cooperativo.

En cuanto a la **aplicación del aprendizaje basado en problemas (PBL)**, el 82,36% de los profesores encuestados en el Colegio Salesianos y el 64,29% en el Colegio Santa Ana afirmaron no utilizarlo o usarlo de forma escasa.

En relación al **trabajo cooperativo**, el 76,47 % de los profesores encuestados en el Colegio Salesianos y el 64,29 % en el Colegio Santa Ana afirmaron no identificarlos o hacerlo en una medida escasa o reducida²⁷.

²⁷ Igual o inferior al 40%.

Observamos que estas dos metodologías activas (aprendizaje basado en problemas y trabajo cooperativo), siendo dos de las metodologías idóneas para la enseñanza por competencias, son precisamente las menos utilizadas por los profesores encuestados.

Entendemos que, para una mejora de la enseñanza por competencias en estos centros, sería positivo que se aplicasen en mayor medida estas dos metodologías docentes ya que resultan idóneas para este tipo de enseñanza.

→ Conclusiones respecto a la enseñanza por competencias: aspectos a destacar.

En relación con la **identificación de cada una de las competencias clave** que puede enseñar el docente dentro de su materia, el 41,18% de los profesores encuestados en el Colegio Salesianos y el 42,86% en el Colegio Santa Ana afirmaron no tenerlas identificadas o hacerlo en una medida escasa o reducida²⁸.

Este resultado, similar en ambos centros, puede llevarnos a pensar que, para lograr el objetivo antes comentado de introducir las competencias clave es necesario que, previamente, todos los profesores del centro las tuvieran identificadas.

En relación con la identificación en los instrumentos de evaluación de las competencias clave demostradas por el alumno, el 58,82% de los profesores encuestados en el Colegio Salesianos y el 64,29% en el Colegio Santa Ana afirmaron no identificarlos o hacerlo en una medida escasa o reducida.

En este aspecto se observa bastante similitud en cuanto al número de profesores que no identifica suficientemente en los instrumentos de evaluación las competencias clave, entendiéndose aquí que es muy necesaria para la forma de evaluar que exista un criterio homogéneo al respecto.

En relación con la posibilidad de establecer una calificación para cada una de las competencias demostradas, el 82,35% de los profesores encuestados en el Colegio Salesianos y el 85,71% en el Colegio Santa Ana afirmaron no establecerlos nunca.

Dados los resultados obtenidos respecto a la evaluación y calificación de las competencias clave y teniendo en cuenta la opinión mayoritaria de los profesores pertenecientes a ambos centros, podemos concluir que hasta que nuestros profesores no puedan medir las competencias desarrolladas por el alumno durante el curso escolar de una manera eficiente será difícil mejorar este sistema de enseñanza porque, al final, siempre habrá que comprobar si cada alumno ha cumplido o no sus objetivos.

²⁸ Igual o inferior al 40%.

La dificultad de evaluar y calificar manifestada por parte de los profesores encuestados es un aspecto clave que dificulta seriamente la enseñanza por competencias y, por todo ello, merecería una investigación expresa al respecto.

Tampoco podemos olvidar que gran parte del problema por el cual no pueden ser aplicadas con éxito las competencias clave en los centros objeto de estudio, no es solo ya la forma en que se aplica el método expositivo y otras metodologías docentes, sino que de acuerdo al análisis realizado el diseño del currículo definido para estas etapas, tiene “un impacto en el alumno escaso e insuficiente para vincular el aula al sector productivo” (Hernández, 2008). Parte del profesorado declaró al respecto, que para poder desarrollar una enseñanza por competencias ayudaría romper esquemas y llevar a cabo un cambio en el método con respecto a lo que se ha venido haciendo tradicionalmente, planteamiento con el que coincide también Acaso, 2013.

Como conclusión a todo lo anterior y siempre teniendo como premisa las limitaciones de la investigación (ver Epígrafe 3.4.), a continuación se proponen una serie de recomendaciones a los centros estudiados con el fin de desarrollar un plan de acción para la mejora de la enseñanza por competencias:

- Desarrollar en los centros analizados un plan de formación del profesorado, con acompañamiento personalizado, relativo a metodologías activas y su aplicación en aula, incidiendo especialmente en el Aprendizaje Basado en Problemas (PBL) y en el trabajo cooperativo.
- Crear un espacio compartido en las plataformas educativas virtuales de cada centro en el que los profesores incorporen las tareas que desarrollan para la enseñanza por competencias de su materia.
- Diseñar e implantar un plan para la identificación de las competencias clave en los instrumentos de evaluación de cada área o materia y establecer criterios de calificación de las competencias demostradas por el alumno. Ello debe tener un enfoque lo más práctico posible, con participación activa de los distintos departamentos y con acciones formativas que incluyan la posibilidad de saber qué se está haciendo al respecto en otros centros de acreditada trayectoria en este ámbito.

Conforme a lo señalado anteriormente y como conclusión final del presente trabajo, podríamos deducir que para un desarrollo apropiado de las competencias clave en los centros objeto de estudio sería muy positivo aplicar las recomendaciones antes señaladas, con el objetivo de mejorar la enseñanza por competencias y, como consecuencia de ello, el aprendizaje en este ámbito por parte de los alumnos. Estos dos aspectos, en realidad, se configuran como los principales objetivos que cualquier sistema educativo que se precie debería perseguir.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6.1. Fuentes en papel.

- Acaso, M. (2013). Reduolution. Hacer la revolución en la educación. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Ausubel, D. (1968). Educational Psychology: A Cognitive View. New York, USA: Holt, Rinehart and Wintson.
- Malpica, F. (2013). 8 ideas clave. La calidad de la práctica educativa. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Paredes, J., de la Herrán, A., Santos, M.A., Carbonell, J.L., y Gairín, J. (2009). La práctica de la innovación educativa. Madrid, España: Síntesis S.A.
- Perrenoud, P. (2004). Dix nouvelles competences pour enseigner. (Traducido por Judit Andreu). Barcelona, España. Graó.
- Tobón, S. (2008). Modelo pedagógico basado en competencias. Medellín, Colombia: Corporación Lasallista.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007) 11 ideas clave: Como aprender y enseñar por competencias. Barcelona, España: Grao.

6.2. Fuentes electrónicas.

- Alcoba, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en Educación Superior. Contextos Educativos, Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3972903.pdf
- Aznar P., Ull M.A., Martínez M.P., y Piñero A. (2014). Competencias básicas para la sostenibilidad: Un análisis desde el diálogo disciplinar. Bordon, Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/102089/01%20CompetenciasBasicasParaLaSostenibilidad.pdf?sequence=1>.
- Bunk G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. Revista Europea. Formación Profesional 1/94. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>
- Caride J.A. (2002). Construir la profesión: La Educación como proyecto ético y tarea cívica. Segunda Época. Recuperado de

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=994956>

Castelló, M. (2008). Aprender a escribir, escribir para aprender. Aula de Innovación educativa. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/175-aprender-a-escribir-escribir-para-aprender/aprender-a-escribir-escribir-para-aprender>

Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Consejo Europeo. (2000). Estrategia de Lisboa. Recuperado de <http://www.minhap.gob.es/Documentacion/Publico/SGPEDC/Estrategia%20de%20Lisboa.pdf>

De Miguel M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Proyecto EA2005-0118 del Ministerio de Educación y Ciencia y Universidad de Oviedo. Recuperado de http://www.enlinea.ugfca.net/enlinea/pluginfile.php/20285/mod_resource/content/1/LIBRO%20MARIO%20DE%20MIGUEL.pdf

Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Recuperado de http://ceups.educacion.unmsm.edu.pe/proyeccion_archivos/educacion-encierra-un-tesoro.pdf

Gómez, C.J., Rodríguez Pérez, R.A. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. Revista de Docencia Universitaria. Recuperado de <http://eds.b.ebscohost.com/recursos.ulozola.es/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=68aa63c7-90c8-48a1-8064-00fe0e061799%40sessionmgr111&vid=24&hid=103>

Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. Recuperado de [https://books.google.es/books?id=vSoUT6PXdoIC&dq=Hattie,+J.+\(2012\).+Visible+learning+for+teachers.+Maximizing+impact+on+learning.+Routledge.&l r=&hl=es&source=gbs_navlinks_s](https://books.google.es/books?id=vSoUT6PXdoIC&dq=Hattie,+J.+(2012).+Visible+learning+for+teachers.+Maximizing+impact+on+learning.+Routledge.&l r=&hl=es&source=gbs_navlinks_s)

Hernández, H., Alfredo, R. (2008). Una construcción modélica en educación para el trabajo bajo el enfoque de la educación permanente. Investigación y posgrado. 23, 214-230. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/recursos.ulozola.es/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=b8b235a5-bfbf-4c57-a724-8db076969307%40sessionmgr4005&vid=19&hid=4213>

- Instituto Nacional Español de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2013). Marco común de competencia digital docente. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado Español Nº 295 de 10 de Diciembre de 2013. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Luna, G. y Porras, L. (2014). Validación de un modelo instruccional centrado en el diseño de materiales digitales de aprendizaje. *Investigación en educación médica*. 3, 123-130. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-validacion-un-modelo-instruccional-centrado-90342709>
- Manso, J. y Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea. *Bordón*. 67, 85-100. Recuperado de <http://eds.b.ebscohost.com/recursos.uloysola.es/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=5a2a72fb-0362-4593-ba11>
- Martín, E. (2008), Aprender a aprender, clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, *Participación educativa*, 9, 72 – 78. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n9-martin-ortega.pdf>
- Mertens, L. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Recuperado de http://www.oei.es/etp/competencia_laboral_sistemas_modelos_mertens.pdf
- Morell, T. (2004). La interacción en la clase magistral. Recuperado de <http://p88-accedys.uloysola.es/recursos.uloysola.es/accedix0/sitios/control/0incrustat.php?aplicacion=10083>
- Morell, T. (2009). ¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras aulas universitarias?. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13072/1/C%C3%93MO%20PODEMOS%20%C2%AA%20PARTE.pdf>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de Enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado Español Nº 25, 29 de Enero de 2015. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009). Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/xxiecc04tal2009.pdf?documentId=0901e72b813f69f1>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2012). Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) (Nº5). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012linea volumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>
- Parlamento Europeo. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (Diario Oficial de la Unión Europea L394). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidadeuropa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado Español Nº 3, 3 de Enero de 2015. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O., y Álvarez, M.L. (2015) Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *RIE: Revista de investigación educativa*. Recuperado de <http://p88-accedys.uloysola.es/recursos.uloysola.es/accedix0/sitios/control/0incrustat.php?aplicacion=10083>
- Rodríguez Gómez, J. (2009). Cambios metodológicos relacionados con el aprendizaje de las ciencias. *Educación*, 33, 61-73. Recuperado de <http://eds.b.ebscohost.com/recursos.uloysola.es/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=17&sid=68aa63c7-90c8-48a1-8064-00fe0e061799%40sessionmgr111&hid=103>
- Rodríguez Sánchez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: De la clase magistral al portafolio. *Tendencias Pedagógicas* 17. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_09.pdf
- Sánchez Santamaría, J. (2014). La evaluación por competencias como aprendizaje y mejora de la docencia universitaria. *Contextos Educativos*. 17, 23-44. <http://p88-accedys.uloysola.es/recursos.uloysola.es/accedix0/sitios/control/0incrustat.php?aplicacion=10083>
- Sánchez, S. M., Santos, L., Fuentes, F. J. y Núñez, J. M. (2015). Enseñanza-Aprendizaje por competencias en la Educación Superior. La construcción de casos de Empresa. *Educación XX1*, 18, 237-258.

doi: 10.5944/educXX1.18.1.12319.

Saparito, P., Elam, A., y Brush, C. (2009). Perceptions of Bank-Firm Relationship: Does gender similarity matter?. *Frontiers of Entrepreneurship Research*, 29. Recuperado de <http://digitalknowledge.babson.edu/fer/vol29/iss1/2>

UNESCO (1996). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recomendaciones de la 45ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001101/110168Sb.pdf>

UNESCO (1999). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico adoptada por la Conferencia Mundial sobre la Ciencia. Recuperado de http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm

Unión Europea (1999). Declaración de Bolonia. Recuperado de [file:///C:/Users/MALAGACENTRO/Downloads/declaracion_bolonia%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/MALAGACENTRO/Downloads/declaracion_bolonia%20(3).pdf)

Vallejo y Molina (2011), Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación del Profesorado*. 36, 207-217. Recuperado de <http://www.aufop.com/revistas/arta/digital/158/1630>

Vega, J. (2012). *Del razonamiento a la argumentación: teoría y práctica de las destrezas discursivas en la nueva sociedad del conocimiento*. Recuperado de <http://p88-accedys.uloysola.es/recursos.uloysola.es/accedix0/sitios/control/0incrustat.php?aplicacion=10083>

Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*. 63 147-170. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com/recursos.uloysola.es/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=0d952dbf-9d28-4247-b9d3-b14f54307ace%40sessionmgr4005&vid=18&hid=4110>

Vinagre, M. (2014). El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios tele colaborativos. *RED. Revista de Educación a Distancia*. 41, 21-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54731315001>

Zúñiga, A., Leiton, R., Naranjo, J.A. (2014). Del sistema educativo tradicional hacia la formación por competencias. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 11, 145-159. Recuperado de

<http://eds.b.ebscohost.com/recursos.uloaya.es/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=81944e5f-5e92-4d26-bc49-b732662fc9%40sessionmgr111&vid=34&hid=114>

7. ANEXOS

7.1. Anexo I. Cuestionario de elaboración propia realizado a los profesores.

USO DE METODOLOGIAS EN EL AULA Y ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS

<u>Curso que imparte:</u>		<u>Materia:</u>
<u>Edad:</u>	<u>Años de Experiencia:</u>	
<u>Experiencia académica y complementaria:</u>		

Ante todo, muchas gracias por su participación. Para cumplimentar el siguiente cuestionario, debe tener en cuenta el ejercicio docente desarrollado en un curso académico completo. El tiempo para cumplimentarlo será, aproximadamente, 15 minutos. Rodee, por favor, la respuesta:

1º BLOQUE: USO DE METODOLOGIAS EN EL AULA.

1ª pregunta: ¿Usa el método expositivo para la enseñanza de su materia en el aula?

SI

NO

Señale, en qué medida, utiliza este método: 0% 20% 40% 60% 80% 100%.

2ª pregunta: ¿Usa la lluvia de ideas o identificación de ideas previas para la enseñanza de su materia en el aula?

SI

NO

Señale, en qué medida, utiliza este método: 0% 20% 40% 60% 80% 100%.

3ª pregunta: ¿Usa la resolución de problemas o casos para la enseñanza de su materia en el aula?

SI

NO

Señale, en qué medida, utiliza este método: 0% 20% 40% 60% 80% 100%.

4ª pregunta: ¿Usa el **Aprendizaje Basado en Problemas o PBL** para la enseñanza de su materia en el aula?

SI

NO

Señale, en qué medida, utiliza este método: 0% 20% 40% 60% 80% 100%.

5ª pregunta: ¿Usa el **trabajo en grupo** para la enseñanza de su materia en el aula?

SI

NO

Señale, en qué medida, utiliza este método: 0% 20% 40% 60% 80% 100%.

Si su respuesta fue SI, indique que método o métodos de trabajo en grupo concretos suele utilizar:

6ª pregunta: ¿Usa el **trabajo cooperativo** para la enseñanza de su materia en el aula?

SI

NO

Señale, en qué medida, utiliza este método: 0% 20% 40% 60% 80% 100%.

Si su respuesta fue SI, indique que método o métodos de trabajo cooperativo concretos suele utilizar:

7ª pregunta: ¿Utiliza **alguna otra metodología o instrumento en clase** (mapas mentales, portfolio, esquemas, exposición del alumno en clase, preguntas al alumno en clase, videos, etc.), que le parezca adecuada para el desarrollo de su actividad docente?

SI

NO

Si su respuesta fue SI, indique que método o métodos de trabajo en grupo concretos suele utilizar:

2º BLOQUE: ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS.

8ª pregunta: ¿En la enseñanza de su materia en el aula, introduce **la enseñanza por competencias**?

SI

NO

Señale en qué medida: 0% 20% 40% 60% 80% 100%.

9ª pregunta: ¿Tiene identificadas **cada una de las competencias** que puede enseñar **dentro de su materia**?

SI

NO

Señale en qué medida: 0% 20% 40% 60% 80% 100%.

10ª pregunta: ¿Diseña **tareas** encaminadas a que el alumno desarrolle las competencias?

SI

NO

Señale en qué medida: 0% 20% 40% 60% 80% 100%.

Ponga, por favor, algunos ejemplos, relacionando la/s tarea/s con la/s competencia/s que se desea/n desarrollar:

11ª pregunta: Cuando evalúa, ¿identifica en los **instrumentos de evaluación** qué competencias clave demostrará el alumno con su desarrollo?

SI

NO

Señale en qué medida: 0% 20% 40% 60% 80% 100%.

12ª pregunta: Cuando evalúa, ¿establece una calificación para cada una de las competencias demostradas?

SI

NO

Señale en qué medida: 0% 20% 40% 60% 80% 100%.

13ª pregunta: ¿Cómo considera que podría mejorar la enseñanza por competencias, en relación con la materia que imparte? (Puede señalar más de una respuesta):

- Mediante formación adicional.
- Más tiempo para preparar las clases a impartir.
- Cooperación de los demás profesores.
- Prestando más interés a este tipo de enseñanza.

Puede escribir, a continuación, los comentarios que desee respecto a las preguntas realizadas escribiendo el nº de pregunta para que la misma sea identificada:

Por último, comente, por favor, su opinión respecto a la enseñanza por competencias: ventajas, inconvenientes, oportunidades, dificultades, etc.:

Muchas gracias, de nuevo, por su colaboración.

7.2. Anexo II. Carta de presentación adjunta al cuestionario de elaboración propia entregada a los profesores.

El cuestionario, que a continuación se expone, se sitúa en el contexto del “Trabajo Fin de Máster”, correspondiente al Máster Universitario de Formación del Profesorado de la Universidad Loyola Andalucía, cursado en la actualidad por la alumna Taira San José Gómez. El título del mencionado trabajo es “Innovación metodológica de procesos aplicada a la enseñanza por competencias en las asignaturas de Economía e Historia”.

Si es aprobado por las personas responsables, se realizará a una muestra de profesores de las etapas de ESO y Bachillerato del Colegio Salesianos de la Santísima Trinidad, donde la citada alumna está llevando a cabo sus prácticas.

La finalidad de hacer la consulta es conocer cuáles son las principales metodologías de enseñanza-aprendizaje, utilizadas en estas etapas y qué grado de incidencia tiene la enseñanza por competencias en las mismas.
